A Saga Magister-Auctor

A massa medíocre

Moana Southpath
(com notas de Alberto Auctor)

Versão 2.05

Título: *A Saga do Magister Auctor. 08. A massa mediocre*

Título Original: *De Magister-Auctor Sage. 08 Massale middelmatigheid*

E-book em páginas com *fonte Charter 14*

Versão de 122.25 de Maria Liber

Abreviações

BIDE - Bureau International de Documentation Educative

BIE - Bureau International de Éducation

FIMEM - Féderation Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne

GFEN - Groupe Français de l'Éducation Nouvelle

ICEM - Institut Coopératif de l'École Moderne

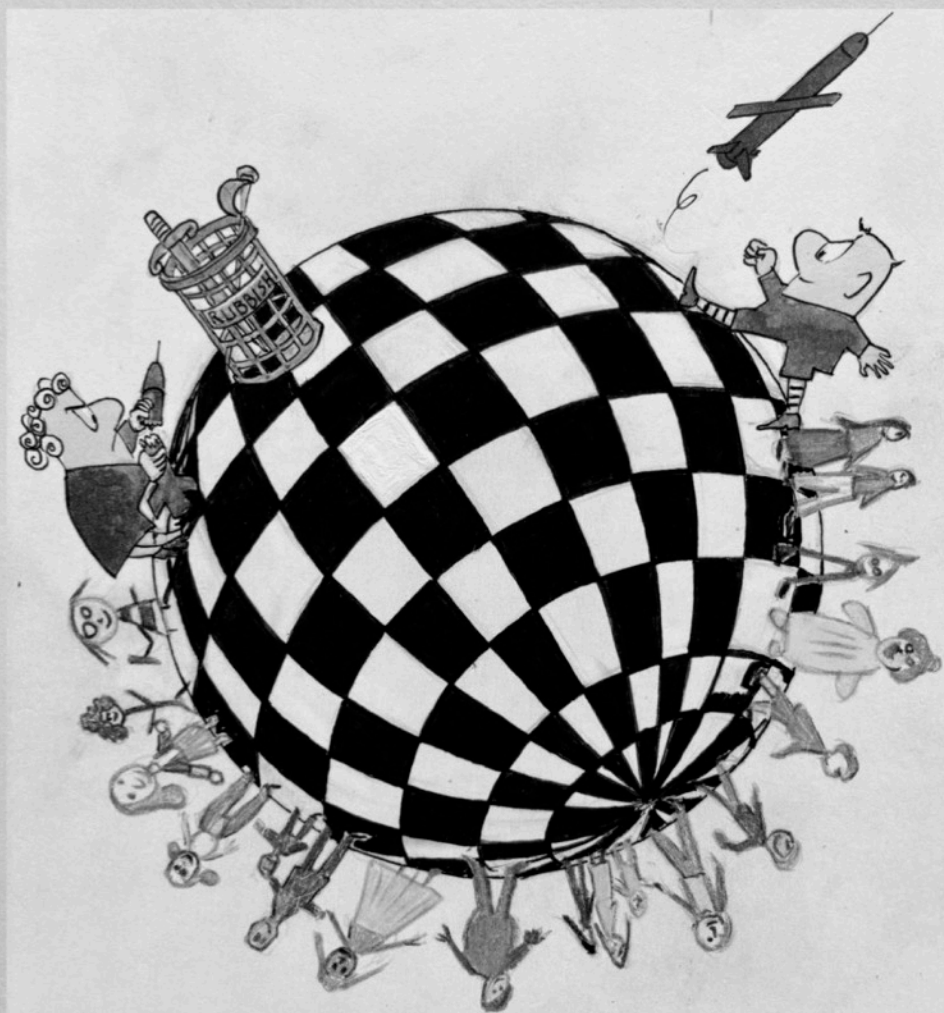
LIEN - Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

MCEP - Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular

MEM - Movimento da Escola Moderna

PI - Pedagogia Institucional

RIDEF - Rencontre Internationale Des Éducateurs Freinet

A Saga Magister-Auctor

A massa medíocre

Moana Southpath

(com notas de Alberto Auctor)

Para Manuel, Sebastião
e Olívia

Louis, Lucien, John e Jeanne

(1950 - 1969)

Verão de 1950. Louis Demeester está no escritório. Ele acaba de discutir uma série de ajustes necessários com o responsável pelo internato da Escola Normal. A partir de agora, o edifício irá alugar quartos a estudantes que não tenham quarto de estudante em Gent. As cidades e os municípios estão gradualmente a remover as cicatrizes da guerra nas escolas primárias e mais escolas estão a abrir pelo que a profissão docente se tornou novamente mais atractiva. Os jovens preferem estudar em Gent do que em Blankenberge ou Lier, devido à proximidade com a Universidade. O antigo internato redesenhado dá aos alunos hospedados a mesma liberdade de quem tem quarto na cidade.

Desde o fim da guerra, o Ministério da Educação Pública belga foi durante vários anos dirigido por ministros do Partido Socialista. Parece que hoje a educação obrigatória geral dos 6 aos 14 anos está realmente a ser implementada. A inspecção do ensino primário está também a fazer muito para garantir a implementação do novo currículo adoptado pouco antes da guerra, incluindo uma série de propostas que lembram Decroly e LIEN. Isto deveria ser mais fácil nas escolas públicas do estado e municipais onde as autoridades eclesiásticas não têm influência suficiente para se oporem arrogantemente ao currículo e à co-educação. Recentemente, um democrata-cristão francófono assumiu os comandos frente ao ministério,

mas Louis pensa que ele se irá focar na legislação de subsídios para as escolas católicas, conseguindo um permanente apoio do Estado, e portanto não irá impor muitas restrições às demais redes escolares.
Louis pega numa revista enviado por um colega de Blankenberge. Repara num artigo acerca da iniciativa de Walter Corti, na Suíça ainda de antes do fim da guerra para construir um abrigo para órfãos, vítimas daquela guerra. O abrigo funcionaria como uma espécie de aldeia infantil. Em 1946, o município de Trogen doou um terreno de quatro hectares e meio à entretanto criada *Vereinigung Kinderdorf Pestalozzi*. Vários outros pedagogos entre as quais Elisabeth Rotten e Marie Meierhofen apoiaram a associação no desenvolvimento do seu conceito educativo para a aldeia infantil.
Pela descrição, deduz Louis, todo o projeto aproxima-se das propostas pedagógicas da LIEN. A ideia subjacente é de educar as crianças como cidadãos globais cooperativos e compreensivos, para depois regressar ao seu país de origem. Talvez não seja uma má ideia, pensa Louis, com a indústria bélica a adaptar-se à velocidade da luz num período de paz para ela sempre desastroso. Ele lembra os estranhos argumentos usados o ano passado para defender a criação da *Organização do Tratado do Atlântico Norte,* com a sigla inglesa NATO. Embora cheguem mais relatórios da URSS sobre perseguições internas, ele pensa ser um pouco exagerado referir-se subitamente à União Soviética como o potencial inimigo mais perigoso da humanidade. Não se

pode negar existirem na América e na Europa também muitas figuras desejando impor a sua vontade às pessoas e às nações.
Seja. A aldeia infantil tem uma joaninha como símbolo. Órfãos de guerra dos países vizinhos da Suíça vêm para Trogen e são cuidados por voluntários de vários países. As crianças dum mesmo país são reunidas na mesma casa, para falar a sua língua materna num ambiente caseiro. Isto torna mais fácil o seu regresso ao próprio país após a conclusão dos estudos.
A escola dá grande ênfase ao intercâmbio e à cooperação entre crianças de diferentes origens. Algumas das aulas são ministradas na língua materna das crianças, enquanto o alemão é língua de referência para o resto. Segundo o jornalista da revista, já estão na aldeia crianças de França, Finlândia, Grécia, Polónia, Áustria e Alemanha. Este ano haverá mais duas casas para crianças da Grã-Bretanha.
Louis faz algumas anotações. Poucos dias depois, eles são-lhe úteis durante a visita de um inspetor de quem sabe ser um grande defensor do currículo de 1936. Quando Louis se refere a Trogen, o seu interlocutor menciona um orfanato em De Panne para órfãos flamengos, gerido por Jean Haccuria e a sua esposa. Jean é amigo de André Messens, de Vorst, e juntos já participaram em vários encontros na França, organizados pelo *Institut Coopératif de L'École Moderne* fundado logo após a guerra por Célestin Freinet, afirma o inspetor. Os dois homens conheceram Freinet aí. Louis também fica a saber da associação de professores *Éducation Populaire* ativa na Valônia.

Alguns dos seus sócios pensam em criar um Movimento da Escola Popular Moderna Flamenga. Tal como Freinet, a maioria dos professores associados mostram alguma apreensão em relação à LIEN. Em resposta à '*educação escolar do senta-te-e-ouve*' a liga parece dar demasiada atenção às escolas não estatais. Os filhos da população em geral têm poucas oportunidades de contactar com a educação dialógada. Ele próprio sabe existir interesse, tanto entre os professores da Escola Normal como entre alguns professores da Universidade de Gent, para organizar jornadas de estudo em torno das ideias da Educação Nova. Talvez seja um bom começo para ouvir diferentes vozes sobre opções pedagógicas, não apenas do mundo LIEN de Genebra, mas também de Dewey, Montessori ou Freinet.

Em Koksijde, Lucien tem muito a fazer para relançar a fábrica da qual ainda é diretor. A sua patente melhorando o processo de fabrico de uma *pedra leve com estrutura porosa e celular* é hoje válida não só na Bélgica, mas também nos Países Baixos e na França. Inicia contactos comerciais à procura de oportunidades no sul da Europa e no norte de África.
Embora Jeanne vive oficialmente com os pais, ela na verdade foi morar em casa da sua nova melhor amiga. Ambas as jovens vão ocasionalmente a Koksijde para desfrutar das dunas e da praia, mas os contactos de Jeanne com o resto da família são bastante escassos. Quando uma prima a convida para a festa de casamento, ela considera ser essa uma boa oportunidade para apresentar John que conheceu há algum tempo. Jeanne acorda com o pai que eles só irão aparecer após a cerimónia

na igreja. Ela não comenta se é simplesmente porque ela não consegue chegar a tempo ou por ela não querer participar da cerimónia na igreja. Lucien sabe como em assuntos de igreja a sua filha costuma ser radical. Ele também não considera a simples união matrimonial assunto da igreja; não se trata de um acordo político entre famílias reais para o qual, no mundo cristão, a bênção eclesiástica é uma espécie de selo de garantia. Mas se os noivos ficam felizes em confirmar a sua união na igreja, a escolha é estritamente deles, pensa ele. Como eles consideram aquela cerimónia importante e gostando ele deles, ele fica feliz em comparecer, mesmo não tendo pessoalmente nenhuma afiliação com esta ou qualquer outra religião.
Assim, Jeanne e John entram no salão de festa no exato momento em que todos se vão sentar. Naturalmente, há olhares curiosos da família para este recém-chegado que conseguiu cair nas graças de Jeanne. A refeição em si não difere muito do habitual antes da guerra, exceto a entrada: *Ostras da Zelândia*. Há sopa *Velouté*, *Pregado* com molho mousseline e batatas, *Molejas de vitela com cogumelos* em molho de natas, *Sorvetes* de fruta, *Carne assada* com guirlanda de legumes e croquetes dourados, *Frango de Bruxelas* com salada e maionese ou com compota de maçã, fruta e café.
Depois do café, os jovens juntam-se. John é questionado sobre os seus estudos, mas ele permanece vago nas suas respostas. Ele apenas menciona ter mudado de medicina para línguas românicas. De resto prefere falar do Clube de Aviação da Universidade. Ele está muito entusiasmado com os voos sob

orientação de um instrutor. E hoje já descola e aterra sozinho para assim se preparar para o exame de obtenção da licença de piloto. Contudo, a maior surpresa vem de Jeanne: apesar de toda a oposição e dos comentários negativos, ela deixou a filologia românica para começar estudos de matemática. Ela já não sonha em ser engenheira mas pretende ser professora de matemática e isso é principalmente devido às boas memórias em relação aos seus próprios professores de matemática no ensino secundário.

Como Jeanne demonstra grande interesse pela educação, ela é rapidamente bem-vinda na casa de John. Louis em particular gosta de conversar com Jeanne acerca das experiências da mãe dele e da sua avó enquanto professora em Kelmis. Jeanne não está apenas interessada no compromisso como mulheres, mas também na forma como organizava o trabalho no Celeiro (*Nota Alberto Auctor: ver a escola dos burgueses iluminadas*). Tanto Louis como Jeanne estão convencidos em como as figuras mais conservadoras da Flandres católica muitas vezes travam a escola pluralista. Jeanne raciocina a partir de uma análise mais anarquista-socialista originado pelo pai, enquanto Louis raciocina antes a partir de uma visão liberal não doutrinária com uma ocasional nota anarquista. John ouve e penso no que ouve, principalmente durante os longos passeios de bicicleta para visitar amigos e familiares. No início de 1951, obtém a licença para pilotar aeronaves monomotores à luz do dia e à vista. Ele continua membro do Clube de Aviação da Universidade, mas desiste dos estudos universitários. As muitas conversas entre

Jeanne e Louis fazem com que aos poucos ele se interesse mais pela educação popular, tanto de crianças como de adultos. Ele começa o curso de regente literário. Dar-lhe-á a oportunidade de lecionar quatro disciplinas no ensino secundário inferior. Pessoalmente, interessa-se principalmente pela geografia e a história, mas ele poderá também ensinar neerlandês e francês. Entretanto ele distancia-se gradualmente da educação católica recebida pela mãe.

A amiga de Jeanne conhecera recentemente Mateo, um jovem espanhol. Tal como ela, estuda Filologia Românica em Gent. Conta frequentemente histórias sobre a Igreja Católica em Espanha e o vizinho Portugal. Segundo ele, a igreja é liderada por tradicionalistas muito conservadores. Eles vêem os ditadores dos dois países como garantia para a continuação de uma forte separação entre as classes. Mateo afirma haver uma moderada taxa de analfabetismo em Espanha e uma taxa muito alta em Portugal. Desde o início do século, diz ele, o número de analfabetos em Espanha caiu de mais de metade da população para cerca de 15%. Em Portugal, 80% da população era analfabeta no início do século, 75% no início da última guerra. Mateo cita uma entrevista com o ditador português Salazar de 1933, quando afirmou: '*Considero mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler*'. No entanto, hoje em dia, mesmo os conservadores exigem uma educação nacional melhor estruturada. Deu-se início a um ambicioso plano chamado o *Plano de Centenários*. O plural refere-se aos oito séculos desde a fundação do reino português e aos três séculos desde a recuperação da independência em

relação a Espanha. Em termos concretos, será construída uma escola primária em todas as aldeias do país. O governo afirma querer combater o analfabetismo, principalmente através do aumento da escolaridade obrigatória de três para quatro anos, quando o número de novas salas de aula o permitir. Mateo lembra como esta mesma escolaridade obrigatória foi reduzida para um único grau de ensino primário de três anos letivos em 1927. Além disso, o programa de aprendizagem para as zonas rurais tinha se então tornado mais limitado do que o nas cidades.

Mais tarde, Jeanne aborda a questão com Louis. Ele refere que os membros do LIEN mas também outras pessoas de organizações educacionais internacionais costumam afirmar como este tipo de expansão escolar centralizada visa obter um melhor controlo sobre o conteúdo ensinado à população. E, acrescenta Louis, esse tipo de controle não é apenas um desejo dos ditadores conservadores. Em última análise, os programas centrais e controlados também são utilizadas em economias planificadas como da União Soviética, basta ouvirmos os críticos com muitas perguntas acerca do comité central liderado por Estaline. Não é de resto em quase qualquer parte do mundo este tipo de controlo central o sonho de qualquer governo apresentando-se como sendo democrático? Sempre de novo afirma-se que *a maioria tem razão*, em vez de trabalhar a partir de amplas plataformas para que pessoas com ideias diferentes possam viver e trabalhar juntas.

Louis consegue reunir mais algumas informações graças a um antigo contacto. O Padre Alfredo viveu algum tempo em casa

dos Demeester para apoiar combatentes da resistência durante a guerra e continua a enviar ocasionalmente informações sobre a vida em Portugal. As cartas incluem de vez em quando o jornal *A Voz do Operário*. Por isso, Louis sabe que a associação conta hoje com 40.000 membros. Desde pouco antes da guerra, as suas diversas escolas, hoje com 2303 alunos, fornecem um serviço de biblioteca infantil. Segundo os dados do Ministério da Educação português, das 650 mil crianças em idade escolar, 609 mil frequentam efectivamente a escola. Louis duvida da veracidade desta informação, especialmente porque o mesmo relatório, destinado à UNESCO, fala de uma escola primária com duração de cinco anos. Na verdade, para muitos isso não é o caso.
O Padre Alfredo fala numa das suas cartas do Estado brasileiro de Pernambuco onde há vários anos um certo Paulo Freire é diretor do Departamento de Educação e Cultura dos Serviços Sociais. O jovem de trinta anos estudou direito, mas também fenomenologia e psicolinguística. Em vez de trabalhar como advogado, passou algum tempo como professor de língua portuguesa numa escola secundária, onde depois começou a trabalhar com pessoas pobres e analfabetas.
Este filho de capitão da polícia militar passou por um período de grande pobreza durante a depressão de 1929. O contacto com os pobres fê-lo dizer, escreve o Padre Alfredo, que no seu país quem está no poder mantém os pobres estúpidos enquanto as escolas obtêm poucos resultados, justamente porque quem exerce o poder ignora os verdadeiros problemas dos pobres.

Para Louis governantes com baixa escolaridade ou arrogantes em qualquer parte do mundo prestam pouca atenção aos problemas dos pobres. Muitas vezes são vistos simplesmente como uma espécie de extensão da máquina ou ferramenta que utilizam.

O Reino da Bélgica tem as suas próprias preocupações. O *Concours Eugène Ysaÿe* foi renomeado *Concours Reine Elisabete*. Um *fait divers* neste preciso momento em que toda a nação expressa opiniões muito diferentes sobre quem é digno de usar o título de Rei dos Belgas. O Príncipe Regente Karel obviamente não tem qualquer hipótese, especialmente agora. O seu irmão Leopold foi legalmente obrigado a renunciar às suas funções reais. O filho menor de Leopold, o príncipe Balduíno é desde há um ano o Príncipe Real. Toda a confusão resulta das diferentes leituras acerca da atitude de Leopold em 1940, quando primeiro quis permanecer no comando do exército como o pai fez em 1914, mas depois capitulou perante o ocupante alemão, algo que o pai nunca fez. Além disso, parte da população não o perdoa por se ter casado novamente durante a ocupação, enquanto oficialmente estava em prisão domiciliar em território alemão. Nos últimos anos e durante todo este processo as emoções na Bélgica ficaram à flor da pele. Falou-se do risco de uma guerra civil, segundo Louis um pouco exageradamente. Quando Jeanne aborda o assunto, Louis diz ver estes acontecimentos mais uma vez como um sinal dos desejos de quem está no poder. Há entre quem governa quem está mais interessado em manter uma falsa representação em vez de promover melhor e real

participação. Algum tempo depois, Jeanne compreenderá que ele estava, de certa forma, parafraseando uma afirmação de John Dewey. Discute-se apaixonadamente esta questão, observa Louis, incluindo após o assassinato do infeliz Julien Lahaut, de quem se diz ele ter exclamado "*Vive la republique*" quando o Príncipe Real prestou juramento no parlamento, mas não se percebe o alcance da nova batalha escolar entre quem defende uma generalização do direito ao conhecimento e quem em última análise quer reservar esse conhecimento a uma elite.

No verão de 1952, Jeanne completa o primeiro grau de seus estudos de matemática. Ela está de visita na casa de John e os seus pais mais uma vez. A sua irmã mais nova vai casar de aqui algumas semanas e Jeanne decidiu melhorar a habilidade de John enquanto dançarino. Passam alguns momentos hiláriantes, nos quais Hans, agora com quinze anos, mostra ter competências de dança muito superiores aos do seu irmão. Jeanne ameaça levar Hans à festa de casamento em vez de John...
Depois de uma das sessões de dança ao som do gramofone na biblioteca de Louis, Jeanne olha para os livros nas estantes. O nome Dewey chama a sua atenção e ela pega no livro intitulado *Dewey, Escola e Sociedade*. Louis entra na sala e Jeanne observa: "Este livrinho tem o ano de nascimento de John".
Louis sorri: "Sim, não sei se John alguma vez te contou, mas convenci a Graciete e a sua família a dar-lhe esse nome por causa do que aprendi enquanto estudante sobre John Dewey e

suas ideias. Continuo a considerá-lo um grande educador. Ele faleceu no mês passado, mas acho que falaremos dele durante muito tempo."

"Porque pensas isso?" pergunta Jeanne.

"Ele tem se preocupado muito com a relação entre a escola e as formas democráticas de governo. Afirmou por exemplo que o aspecto essencial da democracia não é a representação, mas a participação. Combina isso com as propostas da LIEN e do ICEM de envolver as crianças ativamente no seu processo de aprendizagem e na organização escolar, e entenderás por que considero Dewey uma figura tão interessante."

"Então John é John porque Dewey era John", brinca Jeanne.

"Sim, certo. Mas preciso de te contar mais uma coisa. A minha mãe morreu jovem logo após o fim da guerra, em 1919. Tal como o teu, o nome próprio dela era Jeanne. E tal como tu, ela estava muito interessada no ensino para todos. Como já contei, ela queria incentivar as crianças a desenvolverem seus próprios projetos, assim como a avó dela o fazia. Ela ouviu falar de Dewey pela primeira vez quando fez uma viagem de orientação na Grã-Bretanha onde visitou algumas *escolas ativas,* como se chamavam."

"Então Dewey também influenciou a maneira de trabalhar da tua mãe?" Jeanne pergunta.

"Da minha mãe, mas também de vários antecessores da LIEN e, de certa forma, do ICEM. Estou a pensar em Jan Ligthart, por exemplo, mas também num conterrâneo teu, Edward Peeters. Embora não tenha nascido lá, foi professor em Oostende durante muitos anos. Ele morreu alguns anos antes

da guerra. A minha mãe e eu mantivemos contato com ele durante muito tempo.”
Agora John diz: “Podes contar mais, pai, sobre aquela minha avó que eu nunca conheci?”
“Posso fazer algo melhor”, responde Louis, caminhando até uma das prateleiras da biblioteca e pegando num caderno. “Aqui estão as notas escritas pela minha mãe no final da vida. Estou feliz em tas emprestar, se estiveres interessado.” Louis entrega-lhe o caderno que lera enquanto adolescente ao lado da cama de sua mãe *(Nota de Alberto Auctor: ver Tempos de chumbo; O que Jeanne disse a Louis)*.

Pouco depois, John e Jeanne desaparecem direção Costa Belga para continuar os preparativos de dança para o casamento da irmã de Jeanne.
O cardápio é um pouco mais elaborado em comparação com o primeiro cardápio de casamento onde estiveram juntos. Fica assim: *Huitres, Oxtail Claire, Langoustes en Belle-Vue* et *Coeur de Laitues, Couronne de Ris de Veau Cambacérès, Faisan Roti, Compote de Calvilles et Pommes Dauphine, Bombe Glacée, Gâteau Hyménée, Fruits et Desserts*.
John está feliz em ver Lucien novamente. Antes e depois da festa de casamento passa muito tempo na fábrica *Batiforvit Lda*. Ele vê alguns dos projetos de construção para os quais a *Batiforvit* fornece os *blocos de arenito CELKA* como é o seu nome comercial. Lucien diz exportar frequentemente para Espanha hoje. Ele planeia viajar para Marrocos com o diretor-geral da empresa nos próximos meses. Ele explica que a fábrica já percorreu um longo caminho. No fim da última

guerra, a empresa faliu. Tem hoje a figura jurídica de sociedade anónima constituída de investidores locais. Ficou muito entusiasmado com as patentes obtidas, que se traduziram em mais encomendas à medida que os blocos se tornaram mais conhecidos. Mas pessoalmente está menos satisfeito ter como novo mercado de vendas precisamente um país como a Espanha e o seu protectorado de Marrocos. Sendo '*anarquista convivial*', como ele próprio se descreve, tem dificuldade em realizar transacções financeiras num país governado por um ditador com a ajuda de uma elite muito conservadora. Mas ele é diretor de fábrica, tem um bom produto com propriedades interessantes para o clima do Sul e também é obrigado a responder à assembleia de investidores da empresa. No fim diz, *'sou uma pequena engrenagem num mundo capitalista organizado',* e isso muitas vezes leva a contradições. Foi agora encarregado de investigar como a patente pode ser obtida não só no Sul da Europa, mas também em vários países de língua espanhola na América do Sul. E para isso, o escritório local de patentes estabeleceu contactos com uma agência em Madrid que afirma estar especializada neste tipo de assuntos para o mundo de língua espanhola.

Depois do verão, John inicia o último ano de estudos e Jeanne inicia o terceiro ano de licenciatura em matemática. Jeanne continua a viver na casa da amiga, num bairro residencial de Gent. Há uma ligação direta de elétrico para a Escola Normal. Ela está tão frequentemente na família Demeester como em casa. Hans aprecia as visitas porque Jeanne tem sempre tempo para ver e provar as suas novas

criações, agora que ele começa a revelar os seus talentos como pasteleiro. Também Louis aprecia as visitas. Depois de ler o caderno de Jeanne Teacher, ela gosta de ouvir as histórias de Louis acerca da mãe. Jeanne, John e Louis passam muito tempo na cozinha traseira. Com menos funcionários desde a guerra, Louis cozinha regularmente. Graciete sente-se doente na maior parte do tempo e passa dias deitada no grande sofá do salão. Na verdade ela só se alegra com a visita semanal do irmão sacristão que sucedeu ao pai na igreja matriz da importante paróquia onde ainda vive o resto da sua família.

Louis pode ser surpreendentemente brincalhão e o ex-professor primário vem frequentemente à superfície. Um dia, John pergunta no dialeto de Tienen se Louis não se arrepende de ter abandonado o trabalho na turma. Louis responde: "O que tinha que ser, tinha que ser". Mas, acrescenta, na Escola Normal sente poder contribuir para interessar jovens pelo conhecimento geral e pela transferência de conhecimento e assim contrariar o achatamento cultural dos funcionários tanto nos serviços públicos como nas empresas devido à frequentemente má formação inicial. As pessoas facilmente são demasiado influenciadas por motivos puramente económicos de obtenção de lucro e pelo que chama de análises superficiais de custo-benefício. Rindo, ele acrescenta pessoalmente fazer uma outra interpretação do liberalismo, mais perto da sua origem. Jeanne acha engraçado ver alguns paralelos entre esse liberal não doutrinário e o convivial anarquista de esquerda, como o seu pai se descreve a si próprio. Ainda mais divertido é de ver como às vezes o

convivial anarquista parece se mover melhor neste mundo novamente e cada vez mais controlado pelo capital e menos aberto às ideias humanistas. À margem deste corrente global, pequenos grupos continuam a trabalhar para a educação e o ensino das pessoas, nas *Volkshogeschule* e no apoio à aprendizagem participativa em grupos, associações e cooperativas. Em suma, ela vê tanto o pai de John como o seu próprio pai discretamente integrados naquele pequeno grupo de trabalhadores na margem. Tal como outros jovens da sua idade tendo vivido a guerra enquanto crianças e adolescentes, ela mostra o seu apreço pelos grupos e as pessoas que durante a guerra continuaram a opor-se à arrogância do governo ocupante e à redução da liberdade de expressão. Mas, tal como muitas pessoas da sua geração, ela rejeita alguns desses mesmos grupos hoje parecendo assumir prontamente que a redução da liberdade de expressão se evita introduzindo a restrição à liberdade de expressão de outros. A arrogância não pode ser silenciada contrariando-a com outra arrogância, disso ela está convencida. E aparentemente é isso que está a acontecer tanto nos Estados Unidos como na União Soviética. Em ambos os casos ela vê governantes recorrendo a mecanismos diferentes para se impor aos Estados e aos povos neles vivendo devido a antigas uniões impostas. Visam o mesmo. Quem assumiu ou conquistou o poder quer mantê-lo, seja ele político, financeiro ou económico.

Em contrapartida, apenas a educação e o ensino mais generalizado beneficiará todos os grupos populacionais, reduzindo-lhes os degraus permitindo aceder a arte, a cultura

e as ciências, acredita Jeanne. A proposta do Ministro da Educação Pierre Harmel para aumentar a escolaridade obrigatória para 15 anos poderá ser um pequeno passo na direcção certa. Contudo, diz ela a Louis, na sua opinião esta decisão do governo parece-lhe outra vez ser uma estratégia para transferir mais dinheiro público para as escolas católicas, e não de expressar uma preocupação real para o desenvolvimento de propostas pedagógicas satisfazendo a máxima de Comenius *absolutamente tudo para absolutamente todos*. Afinal, não basta apenas decidir que todos podem aprender durante mais tempo. É necessária proporcionar a orientação do corpo docente para se afastarem do modelo clássico de instrução *en masse* de crianças e adolescentes, se querem manter vivo o interesse de aprender. E, com exceção daqueles inspectores continuando a promover o currículo de 1936, poucos fazem alguma coisa a respeito. Os seguidores de Célestin Freinet podem ser contados nos dedos de uma mão. O Movimento da *Reformpedagogik* foi ele também incapaz de se reconstruir verdadeiramente após a guerra. Jeanne e Louis ouvem poucos ou nenhum relato de prática na Flandres, nem sequer referindo a Pestalozzi, Steiner ou Montessori. Se a prática existe, os seus praticantes são muito discretos. Há alguns relatos vindo da Valónia e também de pequenas iniciativas privadas em Bruxelas. A escola Decroly não só continua activa como finalmente recuperou dos difíceis anos de ocupação e está a expandir gradualmente.

Tanto Jeanne como John divertem-se com o modo como Mathieu Corman provoca os universais defensores da moral. A

história começara há dois anos: depois de várias acusações à livraria de mais uma vez vender livros proibidos ou moralmente prejudiciais, um livro de arte fazendo o retrato da obra de Goya estava em exibição na vitrine da loja de Knokke. 'Como por acaso' a página em destaque apresentava uma reprodução de *Maja Desnuda*. Para o tribunal de Bruges fora a gota de água. Acusara o proprietário da livraria de indecência. Mas isto não fora o fim da história. Mathieu Corman comparecera no tribunal defendendo-se com uma nova provocação. Trouxera consigo selos postais oficiais espanhóis representando a mesma pintura perguntando se o Ministério Público de Bruges tencionava acusar o General Franco de pornografia. O processo arrastara-se por dois anos, mas em 13 de fevereiro de 1953 o livreiro fora absolvido.
A absolvição foi pronunciada logo após a grande tempestade de inverno que custou a vida à muitos habitantes da Zelândia e inundou quase toda a costa belga. A baixa de Oostende (o bairro de pescadores e as ruas comerciais ao redor da praça central), e mesmo o Parque Leopold, ficaram em grande parte submersos. Na livraria Corman de Oostende, os balcões e as estantes de livros caídas flutuavam em 75 cm de água salgada e suja. Num só dia o mar destruíra vinte e dois mil livros. John observa com ironia que o Mar do Norte é um inquisidor bem mais competente do que o sistema de justiça belga quando se trata de destruir livros que não agradam a todos.
Mas os defensores da moralidade continuam a fazer-se ouvir. No ano seguinte à grande inundação, Jeanne contará a John — na altura em serviço militar — como durante um breve

período Corman dedica uma montra inteira à divulgação do livro *Histoire d'O,* colocando as ilustrações de Leonor Fini em destaque. O tribunal de Bruges confisca uma pilha inteira de livros rotulados como pornografia. Circula o boato em Oostende que Mathieu Corman terá até ido a Paris buscar uma nova remessa. Questionado sobre isso por Lucien, o gestor da loja Kermarrec sorri e pisca o olho …

No início de março de 1953a União Soviética noticia a morte de Joseph Stalin. A informação é recebida com sentimentos diferentes pelos partidos socialistas ou comunistas e simpatizantes no resto do mundo. Os seguidores mais ortodoxos da política soviética abrem todos os registos de luto e destacam os esforços da política seguida pelo governo de Estaline tendo como objectivo a modernização industrial massiva e o desenvolvimento de grandes projectos escolares, a fim de justificar a tese do desenvolvimento do socialismo num só Estado-Nação. Outros marxistas culpam Estaline pelo deslizamento gradual em direcção ao capitalismo estatal. Este claramente não beneficia o bem-estar de toda a população. Os socialistas e os social-democratas consideram a morte de Estaline o ponto final de uma era leninista-estalinista na Europa Oriental. Resta saber se será seguida por uma política mais capitalista ou por uma com uma política mais cooperativa e menos baseada em critérios económicos. Entre os progressistas e as suas organizações existe um amplo consenso. O desenvolvimento humanístico de uma sociedade não baseada em critérios económicos de propriedade e enriquecimento será difícil enquanto existirem na Terra grupos

de interesse para quem qualquer tipo de posse, poder e opressão de outros, constitui a base de sua visão de mundo. John e Jeanne mantêm-se também cautelosos ao observar todo tipo de organização progressista. John suspeita muitas vezes observar a quem ele rotula de '*falsos pluralistas*'. Estes impõem com a mesma arrogância as suas próprias opiniões aos outros, em vez de estabelecer parcerias guiadas pela garantia de liberdade de acção e de pensamento para todos.

Entretanto John tem outras coisas em mente. Depois de terminar os estudos em julho do ano passado, foi chamado para o serviço militar hoje com duração de 18 meses. Passa pelo treino geral ao qual são submetidos todos os recrutas durante o mês de agosto no quartel de Arlon, no extremo sul do país. Segundo John, o treino consiste muitas vezes em rastejar inutilmente na lama e no lodo só para depois limpar as armas e os uniformes e engraxar os sapatos para a inspeção posterior. A limpeza influencia as saídas de fim de semana, uma grande chatice. Nas primeiras cartas sobre as vicissitudes do treino de base, John refere ser obrigado a ficar de guarda em terreno pantanoso causando-lhe inflamações nos pés e diversas formas de eczema. No entanto, ele não fala ao médico militar para não comprometer as saídas de fim de semana. Nem as conversas com Lucien falando da sua experiência de guerra com os jovens enviados para a linha de frente com pouca ou nenhuma preparação o convence da utilidade de seu próprio treino. Ele acredita que se continua a preparar soldados para guerras passadas. Louis realça a brincar o aspecto positivo: a cúpula do exército assume que as

guerras são coisa do passado. John irrita-se logo sem ver o brilho irónico nos olhos do pai. Como pode ele dizer algo assim, resmunga John, quando se vê cenários de guerra a surgir em vários lugares; basta olhar para a Indochina, onde as forças francesas estão a travar uma guerra neocolonial na esperança de manter o que o governo considera propriedade francesa legítima, contra a vontade da população local. “Além disso, corre o boato de constante ameaça de guerra a pairar sobre todos os países aderentes da NATO”, continua John, “e eu não quero de forma alguma participar na ocupação do território alemão. Contudo, após a instrução em Arlon, podem muito bem me enviar para para Soest ou Seja-Onde-Fica, para participar em supostos jogos de guerra liderados por americanos. E como as tensões aumentaram entre os líderes americanos e soviéticos depois dos últimos literalmente encerrar as fronteiras entre a República Democrática Alemã e a República Federal Alemã, tenho ainda mais a sensação de ser marioneta nas mãos do topo militar americano.”
“Já barafustaste tudo?” pergunta Louis, “posso sugerir então de te informar em como valorizar o teu diploma de regente literário no próprio centro de treino em Arlon? Talvez podes ser útil para aqueles recrutas usando o tempo de serviço militar para concluir o ensino médio.”
John fica imediatamente mais calmo: “Sabes, só de pensar em ficar nalgum lugar da Alemanha e, portanto, nos fins de semana sem serviço nem sequer ter a possibilidade de apanhar o comboio para Koksijde ou Gent é me insuportável.” Louis acena a cabeça. Ele sabe muito bem como esse tipo de

privação pode pesar muito.
Lucien entende-o ainda melhor. Ele raramente fala das suas experiências em duas guerras, mas quando numa tarde de domingo leva um John infeliz à estação para regressar à caserna, ocorre um desses momentos. Ele fala brevemente dos soldados do *Ijzer*. Nunca sabiam com antecedência quando ocorreria um ataque, podendo perder de repente aqueles poucos dias atrás da linha de frente onde conseguiam tomar banho, dormir, ler cartas ou escrever para quem não viam há tanto tempo. John escuta distraído e pensa com os seus botões. Tendo eu tenho que engolir a pílula, Lucien teve toda uma farmácia para engolir. Trá-lo de volta à conversa sobre como as guerras causam principalmente vítimas entre jovens. Muitas vezes morriam sem saber de antemão onde se metiam sejam eles patriotas convictos alistando se voluntariamente ou convocados quando só queriam estar em casa para tratar das suas coisas.
Depois de terminar a instrução básica e ser promovido a sargento, John consegue passar os exames para trabalhar como suboficial no centro de formação em Arlon. O seu superior informara-o da vaga disponível para a qual ele tinha todas os pré-requisitos. Ele está especialmente feliz por não ficar num acantonamento na Alemanha. Ele dá aulas a recrutas que só terminaram a escola primária. E como *História* também figura do seu diploma de regente, ele é convidado a catalogar documentos e objetos relativos às guerras europeias do século. Existem planos para um museu de guerra local.

Em fevereiro de 1955, John é liberto do exército. Aceita uma

nomeação temporária como professor de francês numa escola municipal de Gent. Mas quando, um mês depois, tem uma oferta no ensino técnico municipal de Oostende, ele nem hesita. Oostende é próximo de Koksijde. Além disso, ele pode ingressar no aeroclube local. Aluga um apartamento perto da escola técnica onde começará depois da Páscoa e despede-se dos alunos de Gent. Aparentemente ele deixou uma boa impressão; guardou a carta de despedida dos seus primeiros alunos enquanto civil a vida toda:

Monsieur le professeur

Ce n'est même pas la fin de l'année scolaire; cette fois-ci ce ne sont pas les élèves qui changent, mais c'est le professeur qui s'en va. A peine quelque semaines pendant lesquelles nous avons été gratifiés de votre présence, que déjà nous devons nous séparer.

Néanmoins votre passage en 3 B n'a pas été trop court pour nous laisser apprécie vos bonnes qualités pédagogiques.

Au nom de tous mes camarades et en mon nom personnel, je tiens à vous remercier de vos bons conseils et de votre large esprit très compréhensifs à notre égard.

Je vous prie d'accepter un petit souvenir de nous tous et avec toute la classe je dis: Vive monsieur Demeester et au revoir.

Passado um mês, John lê no jornal da constituição de um pacto de mútuo apoio assinado na capital polaca Varsóvia, pela União Soviética, Albânia, Bulgária, Roménia, República Democrática Alemã, Hungria, Polónia e Checoslováquia. A Alemanha continua dividida em vários territórios ocupados na sequência da segunda guerra mundial. A República Democrática Alemã é a parte ocupada pelo exército soviético e

hermeticamente isolada da República Federal controlada pelos britânicos e americanos. Os seus signatários legitimam o Pacto de Varsóvia como resposta à adesão da República Federal da Alemanha à NATO.
Entretanto, está a formar-se um terceiro pacto de defesa, mais tarde conhecido como Movimento dos Não-Alinhados. Todos os governos querem defender-se, embora todos digam que nunca irão atacar ninguém, pensa John.
Nos círculos frequentados por Lucien e John, discute-se naturalmente estes desenvolvimentos recentes. Confirmam como os falcões da guerra estão em pleno andamento, acusando-se mutuamente de procurarem obter a hegemonia mundial. Entre os novos amigos de John há quem considere a entrada da República Federal da Alemanha na NATO uma escandalosa provocação americana, militar desta vez, depois da anterior, económica, incluída no Plano Marshall. Afinal de contas, os lobbies americanos mais poderosos e os grandes industriais conseguiram alcançar o enriquecimento industrial e a colonização cultural desejados com ambas as iniciativas. Quem ainda se lembra, por exemplo o parágrafo do Plano Marshall exigindo que pelo menos um terço dos filmes exibidos nos cinemas europeus sejam produzidos na Hollywood americana?
John vem dum contexto liberal-progressista. Quando discute com socialistas de esquerda, ele tem algumas dificuldades com uma certa falta de sentido crítico nas afirmações em como tudo nos países sob controlo soviético é bom para o povo e tudo nos países sob controlo americano é mau. Ele lembra as

histórias de cidadãos perseguidos e dos protestos em países controladas pelo governo Soviético. Segundo os seus amigos, trata-se simplesmente de pessoas ainda sob influência ocidental. Ele pergunta-se se estar sob influência ocidental é sempre ruim. Ele argumenta ver similitude entre os protestos de cá e lá: apontam o dedo a comportamentos de líderes e governantes de ambos os lados impondo a sua vontade em relação às condições de vida das pessoas comuns. Um contra-argumento clássico é a boa infra-estrutura médica nalgumas repúblicas socialistas. Mas, pergunta ele, será a nossa infra-estrutura médica baseada no sistema mutualista muito pior? É como quando se discute educação: as pessoas limitam-se a referir dados disponibilizados pelos governos e não observam a fundo o que as crianças e os jovens realmente aprendem no ensino primário e secundário. Ele não resiste a citar uma afirmação atribuída ao recentemente falecido físico teórico Albert Einstein: "*Conheço apenas dois fenómenos infinitos: o universo e a estupidez humana. E não tenho certeza acerca do primeiro.*" Não se nasce pensador crítico, acha John, mas orientar as crianças no seu processo de aprendizagem é essencial para ganharem capacidade de analisar criticamente a situação na qual se encontram. E como pode alguém que postula dogmaticamente que um determinado modelo de sociedade seja melhor pensar criticamente sobre este próprio modelo, muito menos ajudar outros a analisá-lo criticamente? É algo que manterá John ocupado durante toda a sua vida. Far-lhe-á reflectir constantemente sobre o que "ser pluralista" significa para ele próprio.

Entretanto, Jeanne terminou os estudos. Depressa obtém uma colocação de longa duração numa das escolas secundárias estatais de Oostende. Ela ensina matemática, tanto no ensino secundário inferior como superior. Ela sente-se especialmente realizada ao organizar os planos de aula para o currículo da teoria dos números e de geometria nas turmas finais solicitando a participação dos alunos.
John costuma presentear Jeanne com livros sobre a história da matemática que encontra na livraria Corman. Ele oferece a primeira edição de *A Concise History of Mathematics, de Dirk Jan Struik,* e *Les Étapes des Mathématiques,* um pouco mais antigo, de Marcel Boll. Jeanne inteira-se também da obra de Gaston Bachelard. *La Formation de l'esprit scientifique* é recorrente fonte de inspiração, quando ela reflete acerca dos planos de aula para discutir estruturas matemáticas com os seus alunos. Ela tenta seguir Bachelard na recolha e classificação dos obstáculos metodológicos, filosóficos e psicológicos dificultando segundo ele o acesso ao conhecimento. A tipologia e ilustração que ele faz desses obstáculos ajuda-a. Ela mesma nota a falta de sentido da repetição, pois a compreensão não é uma questão de repetição, mas, como diz Bachelard, ocorre '*derrubando os obstáculos acumulados pela vida quotidiana*'.
Na escola, demasiadas vezes um engano é visto como um erro e uma dificuldade como um obstáculo a ser evitado em vez de superado. Segundo Bachelard, a ciência determinística eliminou os problemas. O novo espírito científico transforma um erro corrigido em conhecimento e uma dificuldade

superada em compreensão. O novo espírito educativo descobre por trás da aparente ignorância uma estrutura constituída por representações coerentes. O aluno que não sabe não é ignorante por negligência ou má vontade; ele está apenas sujeito a representações isolando-os de outras formas de conceptualizar. A sua imaginação não só o impede de ver e de saber, distraindo-o da verdade, mas impõe-se pela força. Poderíamos dizer existir uma dinâmica da ignorância. Muitas vezes, um estudante permanece preso aos estudos do século XVIII, com os actuais obstáculos pedagógicos só lançando luz sobre os obstáculos epistemológicos anteriores. Atribuir má vontade a alunos reprovados revela a ignorância do professor, acrescenta Bachelard. E é exatamente isso que Jeanne pensa. Compreender o aluno enquanto professor não é, portanto, uma virtude, mas uma necessidade educativa.
Posteriormente Jeanne contacta através da leitura de Bachelard a obra de Françoise Dolto de quem um dia falará à sua neta Joana.

John e Jeanne casam na véspera do dia de Natal, sem cerimónia religiosa. Jeanne segue portanto os passos dos pais. E tal como naquela altura a família conservadora do pai de Lucien estava tão chocado que nem foi ao casamento, a rígida família católica de Graciete também está transtornada. Jeanne já decidiu também não baptizar nenhum filho ou nenhuma filha. Ela quer agir de forma coerente em relação aos rituais impostos por aqueles que usam a fé como um dogma social religioso e não a vêem como uma necessidade pessoal.
Além disso, brinca Jeanne, desta forma podemos facilmente

combinar a refeição de casamento com a habitual refeição de Natal com aqueles familiares e amigos com quem gostamos de estar como em outros anos. John recorre à diplomacia para convencer a sua mãe em como isso não significa que pretendem afastar de alguma forma a parte católica conservadora da família: todos são bem-vindos à festa de casamento. Lucien dí-lo com clareza, explica John: eles não afugentam ninguém, mas também não vêem porque deveriam ser repudiados por não recorrer a um ritual eclesial, apenas para agradar aos outros. Isso sim, seria mesmo uma falta de respeito para com quem se encontra nos templos e nos rituais religiosos.

O cardápio de casamento na véspera de Natal é, *noblesse oblige*, escrito em francês: *Les fines de Zélande sur Neige* accompagné de Gewurtztraminer, *l'Oxtail clair, les Supremes de Sole a L'Orly* accompagné de Chateau de Maine 48, *Les Caissettes Vaudoises* accompagné de Chateau Clinet 43, *La Dinde Rotie Périgourdine* accompagné de Clos de la Margerie 37, *La Timbale de Homard Mauresque* accompagné de De Souza Bonville, *La Buche de Noel Glacée*, le Moka, Biscuits et Liqueurs.

John e Jeanne mudam-se para um apartamento na tranquila Mariakerke continuando a trabalhar ambos em Oostende. Depois das aulas, eles costumam se encontrar no centro da cidade, terminando geralmente a tarde com uma visita à livraria Corman na Adolf Buylstraat. John gosta especialmente das conversas inspiradoras com o gerente Kermarrec, considerando-as uma espécie de extensão das conversas com o

seu sogro. Nestes dias discutem regularmente o período entre o final do século XIX d.C. e o fim da *segunda guerra mundial*. Eles debatem uma ideia romântica amplamente difundida em como a humanidade teria chegado ao fim na sua busca pelo conhecimento, simplesmente porque tudo é conhecido. Além disso, os que estão no poder, mas também muitos cientistas, mostram ter segundo John uma visão catastrófica da educação e ensino. Ela consiste em pensar a escola como servindo apenas para transmitir de forma limitada às novas gerações o que é conhecido pela elite. Além disso, a população mais facilmente tem acesso ao espetáculo em vez de o ter à ciência; cinema, cine-jornais, jornais, rádio e política local são muito adequados para isso. O *Instituto Nacional de Radiodifusão* contribuirá ainda mais acredita Lucien, com o aumento das experiências de espetáculos em casa, para os quais se cunhou o termo televisão. Ele próprio prefere sentar-se na varanda do apartamento da filha com uma taça de vinho para observar o mar na companhia de um bom interlocutor.
John confronta-se quase todos os dias com o facto com a muito limitada transferência de conhecimentos na escola onde ensina. Os seus colegas dizem regularmente atirarem pérolas aos porcos e ele fica consternado com a imagem muito negativa que pintam dos seus alunos. No elétrico, e hoje em dia no autocarro, pois os carris do elétrico municipal estão a ser retirados, John encontra diariamente alguns alunos da escola. Ele fica impressionado com as suas conversas ágeis e adequadas no dialecto local sobre os aspectos técnicos de motores elétricos ou de combustão

interna de dois e quatro tempos. Específico para este dialecto é o de recorrer frequentemente a termos franceses e ingleses. Nas aulas, sabe ele, dificilmente é possível desenvolver uma conversa em neerlandês. Ele não consegue interessar os rapazes para uma língua neerlandesa mais estandardizada e muitos dos textos incluídos no cânone do currículo não os atraem de todo. Mas eles passam a interessar-se de repente pela língua quando ele propõem um estudo mais aprofundado acerca de motores de veículos de duas rodas, de carros e de aviões, havendo só o compromisso de utilizar os termos técnicos nessa língua. *Vitessen* passa a ser alavanca de mudanças ou caixa de mudanças, *joint de culasse*, junta de cabeça, *bougie* vela e '*freings*' travão. Entretanto cilindros, refrigeração a ar ou água, sistemas hidráulicas e chicote elétrica passam a ocupar o seu lugar nos veículos e na língua flamenga de referência.

Poucos meses depois de casar, John e Jeanne recebem uma carta de Louis. Ele encontrou a tradução em inglês de um texto de um russo, Lev Vigotsky, falecido há muito. Na União Soviética, os seus escritos foram republicados depois da morte de Stalin. Aparentemente, investigadores educacionais e psicólogos interessaram-se rapidamente pelos escritos de uma geração atrás acerca do desenvolvimento da linguagem e da habilidade de pensamento. '*A minha mãe',* escreve John, '*teria apreciado as suas hipóteses. O texto que li foi publicado numa revista especializada e não é fácil. Compreendi que as conclusões deste investigador estão de acordo com as observações de Piaget,*

embora ele atribua maior importância à interação social associada ao desenvolvimento da linguagem. Essa interação parece ser a base principal para orientar as crianças no seu desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento intelectual não beneficia tanto como se pensava do estímulo-resposta sustentado pelo modelo behaviorista que tanto orienta a ação de educadores quando recorrem a processos de instrução pura baseados em recompensa e punição.
Louis aborda também as novas *Volkshogeschule*, surgidas para completar a oferta da *Fundação Flamenga Lodewijk de Raet*. A iniciativa vem de um grupo de professores universitários de Gent de orientação socialista. Eles iniciaram a *Vereniging van Volkshogescholen* (Associação de Escolas Superiores Populares) para maior divulgação de ciências e artes. Professor Massart é o presidente da associação, continua Louis. O secretário-geral é Gustaaf de Leger, um jovem de Oostende. Talvez alguém para o John contactar? pergunta Luís. John fala com Lucien e juntos entram em contacto com o núcleo local da associação. John quase imediatamente ganha um amigo para a vida quando conhece Gustaaf. Lucien diz ficar feliz por ser convidado para as atividades locais embora continua de momento muito envolvido na expansão de Batiforvit. Há dificuldades com o escritório espanhol para alargar patentes ao Norte de África e à América do Sul. Segundo alguns dos seus contactos, existem empresas a contestar as patentes afirmando já produzirem os mesmos blocos de arenito celular antes da entrada de Batiforvit no mercado espanhol. Verdade seja dita, até recentemente, Lucien recebia regularmente

visitas de engenheiros espanhóis para estudar a produção local e para estudar com o escritório nacional de patentes se havia espaço para maior proteção das suas melhorias. Às vezes ele se pergunta se fez algo errado ao ter convidado os colegas espanhóis. Mas, apesar das tensões a nível da empresa, Lucien mantém um bom relacionamento pessoal com alguns dos visitantes, levando por sua vez a visitas suas a Sevilha, Ceuta e Madrid. E quando John e Jeanne anunciam o nascimento de Paulo, no outono de 1957, os parabéns chegam da Espanha em forma de um belo acróstico.

Lucien e Charlotte já vão no sexto neto, mas Louis e Graciete são avós pela primeira vez. Por insistência de Louis os quase avós passaram parte das férias escolares em Oostende no verão antes do nascimento de Paulo. Jeanne precisa de abrandar o ritmo e não sendo John exatamente o chef de cozinha mais habilidoso, Louis ocupa o seu tempo com idas à mercearia, o talho e na cozinha. Ele torna-se também utente regular da biblioteca de Oostende, procurando o rastro de Edward Peeters. Durante uma visita a Lucien, Louis lê no *Canard Enchainé* um artigo irónico sobre a alfabetização das crianças na escola francesa: '*L'école qui embête: quand on ne l'est pas on le devient, qui l'est déjà le devient encore plus*'. O artigo relata as situações explosivas nas escolas da *banlieue* de Paris, onde professores e crianças vivem lado a lado. O texto menciona ao de leve o ex-comunista Freinet atacado por Georges Snyders num artigo na revista comunista *La Nouvelle Critique*. A secretária-geral do *Groupe Français de L'Éducation Nouvelle* Fernande Seclet-Riou também o ataca e acusa Freinet de ignorância e megalomania.

Segundo a líder do GFEN, Freinet não é a resposta para as dificuldades do sistema educativo francês; *Makarenko* e a escola da União Soviética, estes sim, são os exemplos brilhantes. Louis ri. No início, a LIEN ou a *Education Nouvelle* era uma organização antes anarquista e acomodava socialistas e liberais não doutrinários. Com o surgimento dos internatos rurais, os socialistas rapidamente encontraram na LIEN muitas características burguesas. O então comunista Célestin Freinet iniciou a associação *École Moderne* acusando o *GFEN* francesa, afiliado local da LIEN, de não ser suficientemente prática, exactamente na altura em que intelectuais do partido comunista ganhavam cada vez mais controlo sobre este grupo. Essas figuras assaz intolerantes no mundo das ciências da educação livraram-se habilmente de Freinet e apresentam-se hoje como salvadores da pátria com Makarenko, e porque não, talvez também com a escola do Trabalho de Pistrak. Sonharão eles em enviar Freinet para um campo de trabalhos forçados para reciclagem ou apenas querem se livrar dele, pergunta-se Louis com mais severidade.
Entretanto, o próprio Freinet declara durante uma conferência do ICEM: "*L'officialisation de nos téchniques, ce serait le pire des choses*". Louis está disposto a subscrever totalmente esta afirmação.
"Então, nunca seremos capazes de criar uma escola pública na qual crianças e professores estudem juntos o currículo desenvolvendo-o de acordo com os seus interesses?" pergunta Jeanne.
"Hoje em dia a visão do meu filho é mais radical comparada

com a minha", diz Louis rindo, "mas devo admitir que em todo o lado, incluindo no mundo científico, vejo o desejo pessoal para o poder a sobrepor-se ao desejo humanístico global para o Conhecimento. Neste caso francês em particular, suspeito de alguns dos candidatos ao poder pessoal acreditarem serem eles a reencarnação de ideólogos da Revolução de 1789."

"Li pouco de e sobre Célestin Freinet", diz John, "mas sei como a prática com crianças e jovens é uma boa experiência de aprendizagem. Os professores não conseguem formam-se para ouvir e dialogar quando são sujeitos a uma espécie de instrução Lancaster ou de aplicação de prescrições. Um professor provavelmente aprende principalmente através da análise de erros de e com os seus alunos e de discussões práticas. Aprendem menos ou nada quando apenas aplicam o instruído na formação à qual não é permitido fazer quaisquer alterações. E tens que admitir, pai, até na Escola Normal Nacional os alunos são incentivados demasiadas vezes para o que considero serem preparações fechados. Com isto quero dizer preparações de aulas para reduzir as perguntas das crianças apenas àquilo para ser transmitido pelo professor numa determinada aula. Na minha opinião, mesmo os poucos cientistas da educação universitária apenas estão interessados em impor *ex cátedra* a sua própria visão sobre a educação dialogada aos seus estudantes, praticando-a raramente."

Jeanne acena com a cabeça e diz: "É verdade. Só agora que vivência melhor a minha prática há pouco iniciada, posso, digamos, mais facilmente apresentar aos meus alunos a linguagem matemática em diálogos constantes durante as quais

descobrem junto comigo quando e por quê as falácias lógicas surgem. Estou apenas a começar, mas já sinto como a experiência que vou adquirindo se concilia, não apenas com as bases da minha formação científica, mas também com a minha educação em casa e com a minha experiência geral de vida."

"Comenius pediu uma escola onde todos pudessem aprender tudo", diz Louis agora, "e ao longo dos tempos essa inquirição nunca foi levada a sério. Só quando a população urbana aumentou, os representantes do poder consideraram a escola como sendo uma solução, não para partilhar conhecimento, mas para controlar os comuns mortais na sua pobreza. A certa altura, a escola foi apresentada como o espaço no qual todos pudessem ler e escrever. Mas o processo de massificação falhou em muitos lugares. Tanto na igreja como nos círculos laicos, fingiam-se processos de aprendizagem normalizados com os quais alguns usaram um falso princípio de igualdade. Outros, menos hipócritas, simplesmente diziam em voz alta querer controlar exactamente as leituras e as aprendizagens feitas na escola. Recebi outro exemplo mais uma vez de Portugal. A instituição *A Voz do Operário* da qual me fala o meu antigo amigo de guerra Padre Alfredo conta hoje com 40 escolas. Seis entre elas são da própria instituição, todos as demais tem um contracto com ela. No contexto ditatorial sob a instituição e os seus dirigentes é obrigada a trabalhar, a sua única preocupação é garantir que as crianças da classe operária aprendam a ler da mesma forma e com os mesmos textos como as crianças da classe média. Entretanto, os filhos da elite oficial e clandestina frequentam faculdades privadas.

Como têm mais meios e contactos, até estudam fora do país. O brasileiro Paulo Freire, de quem Alfredo também me falou, parece apontar o dedo para a natureza política do analfabetismo. É possível ensinar as pessoas a ler e mesmo assim mantê-las analfabetas. Alfabetizar não tem nada a ver com decifrar ou copiar."
Uma consequência pessoal desta conversa e as leituras em resultado dela é o nome do bebé de Jeanne e John. Paulo parecia-lhes tão evidente como para Louis o nome John o era para o seu filho. Assim, o ramo Demeester da família continua a expressar o seu apreço por aqueles que vêem a educação e o ensino como um direito à participação e não como uma obrigação de frequentar a escola. Aparentemente essa obrigação está a instalar-se em todo o lado na segunda metade do 119º hectoano. Mundialmente emerge para a massa uma escolarização obrigatória limitada e medíocre.
As vozes críticas continuam a serem poucas. Quem tem o poder de expressão nas ciências da educação emergentes está principalmente preocupado em proclamar a sua própria verdade, e quem está na prática tem pouco tempo para fazer ouvir a sua voz, a não ser entre iguais, para aprenderem uns com os outros. Nos subúrbios de Paris retratados por *Le Canard*, Fernand Oury reúne-se com alguns outros professores. Entre eles, optam por escrever monografias e analisá-las em conjunto.

Paulo faz um ano quando o avô Lucien sofre um enfarto cardíaco. Ele é obrigado a descansar algumas semanas e o cardiologista tenta convencê-lo para optar pela reforma. Afinal, ele já tem 65 anos. Lucien não hesita. A *Batiforvit*

celebrou o décimo aniversário com um importante portfólio de edifícios construídos com o arenito-calcário celular em toda a Bélgica. A amostra inclui o edifício do banco da Societé Générale na Meiserplein em Bruxelas, o Hotel Terlinck em Koksijde, a estação de transmissão televisiva no Palácio da Justiça em Bruxelas, a Casa do Povo em Oostende, a vivenda *'t Riet* em Mariakerke, escolas, edifícios de fábricas, além de muitas vivendas e prédios de apartamentos em Bruxelas e no litoral. Além disso, houve um *Drive Inn* e o Complexo de Cinema da URSS na Expo Mundial de Bruxelas. Mas a disputa de patentes continua e Lucien percebe estar a ficar velho demais para liderar a empresa neste assunto complexo. Ele não tem a diplomacia suficiente, estando pessoalmente envolvido ao ponto de ficar exaltado, exatamente aquilo que tem que evitar segundo o médico. Charlotte e ele decidem mudar para Oostende, onde moram dois dos seus netos, havendo outro a caminho, e assumirem um papel mais ativo como avós.
John comprou um Citroen *Limousine Luxe* há alguns meses. O carro é novo e custou 60.000 francos belgas. Tem um motor de 2 cilindros e 425 cc. Durante a mudança de Koksijde para Oostende, Lucien e John descobrem com alguma surpresa conseguir pôr mais objectos a transportar naquele pequeno 2 CV do que no Ford Mercury de Lucien. Mas claro o Ford com o seu motor de 3,7 litros, faz a ida e volta mais depressa, ganhando em velocidade o que perde em carga.
Algumas semanas depois, há quem se surpreende ainda mais. A autoestrada de Oostende para Bruxelas está em utilização

há dois anos. John e Jeanne decidem visitar os primos de Louis em Tienen de carro. Mas em Leuven o carro tem um problema. Fica numa oficina. O taxista chamado para os levará até Tienen fica até aborrecido quando descobre não consegue colocar toda a bagagem transportada pelo 2CV no porta-bagagem do seu Mercedes.

Como Charlotte e Lucien moram em Oostende, Jeanne e John visitam-nos mais frequentemente. Falam sobre a descolonização em curso no mundo e da persistente resistência por parte de antigos e novos ocupantes. Em Cuba, um grupo liderado por Fidel Castro tomou o poder no 1º de janeiro de 1959, após um golpe anterior fracassado. Nos últimos anos, Cuba tornara-se uma espécie de quintal para muitos norte-americanos da classe média alta e Lucien prevê problemas. Ele coloca a hipótese em como a animosidade entre o *establishment* Estado Unense e a nova política cubana levará os líderes soviéticos a apoiar Cuba. Está a acontecer o mesmo noutros lugares, tanto no Sudeste Asiático como em certas regiões africanas, onde a resistência contra o poder colonizador aumenta gradualmente. As grandes explorações mineiras e plantações raramente beneficiam a população local e a exploração é muito visível. Nos países de onde os grupos proprietários e exploradores são oriundos não é sempre o caso. No entanto, apesar de sindicatos e associações também aí os trabalhadores, os agricultores e os mineiros estão quase indefesos contra as Sociedades Anónimas. Estas têm a distribuição de lucro de capital para os investidores como único objectivo.

Jeanne levanta as sobrancelhas. “Pai,” pergunta, “os trabalhadores mal pagos e mal tratados passando por momentos difíceis tornam-se algum tipo de fascistas cooperantes, pensas?”
“Fascistas cooperantes? Uma cooperativa fascista? Surgem sempre grupos a apontar o dedo a um inimigo existente ou imaginário, a fim de destruí-lo, mas geralmente são grupos com hierarquias altamente organizados, tendo a sua frente um populista ou um agitador. E os demagogos são mais propensos a fazer discursos totalitários. Eles corrompem a religião, a filosofia ou as análises de orientação mais sociológica. A solidariedade transforma-se numa espécie de defesa colectiva. É-se ***contra*** alguém: contra quem pensa diferente, contra quem tem uma religião diferente, contra quem controla o capital, mas sobretudo contra um alvo facilmente reconhecível. Basta olhar para os ataques hoje aos trabalhadores marroquinos ou argelinos, aos mineiros e pescadores italianos, espanhóis ou portugueses. Os trabalhadores estrangeiros são os culpados pela crise, não os investidores ávidos por lucros. Há vinte e cinco anos, foram os judeus os grandes responsáveis na Alemanha, como já o tinham sido anteriormente. Nos tempos modernos eles foram diversas vezes responsabilizados pelas crises, mas não esqueçamos que a contagem do tempo em quase todo o mundo tem como falso ponto de início o ano de nascimento de quem os sacerdotes deles foram acusados de o ter assassinado.”
John sorri. “Sim, esta história entretanto conhecemos…

cada primavera ouvimo-la novamente, queiramos ou não."
"Mas", continua Lucien, "não toda a comunidade judaica estava envolvida obviamente. Naqueles dias como hoje, naquela comunidade como em muitas outras, líderes poderosos queriam proteger o seu poder. No final, este tipo de histórias e fábulas são perigosas e servem principalmente para cultivar uma espécie de solidariedade local, no sentido de '*nós todos somos bons e puros, os outros todos são os malfeitores'.* O teu pai, John, gosta de citar Dewey, quando ele relaciona democracia com *participação*, não com *representação*. A participação por sua vez envolve a aquisição de conhecimento. É preciso esperar para saber se a nova liderança em Cuba permitirá a participação ou se será simplesmente uma nova representação de pessoas com pouca intervenção nessas mudanças… Mas porquê essa pergunta estranha, Jeanne?"
"Li um comentário de Célestin Freinet sobre as escolas assim: '*Amanhã será tarde demais. Daqui a 10 anos as crianças que frequentam as nossas aulas serão os cidadãos que preparamos. A escola que denunciamos autoriza e até prepara fascistas.'* E agora entendo melhor a última frase. Quando a escola não educa para a participação ela cria seguidores também dos fascistas. A escola medíocre fornece o terreno fértil usado por populistas e fascistas para conseguir reunir grandes grupos de pessoas mal informadas e acríticas enquanto apoiantes."

Algum tempo depois John lembra-se dessa conversa acerca de participação, democracia, libertação e independência quando passa pela livraria Corman e vê grande parte da vitrine dedicada ao livro acusador *La Question* de Henri Alleg.

O livro relata uma história de terror acerca da tortura aplicada a argelinos por ordem do exército francês, razão pela qual foi proibido pelo governo dos vizinhos do sul. Quando falamos de conhecimento, pensa com os seus botões, lembramo-nos naturalmente de ciências, cultura, arte e no incentivo dada às crianças para participarem nas ciências, na arte e na cultura. Mas devemos também pensar nas informações filtradas por aqueles afirmando ter o poder logo quando essas informações os apresentam negativamente.
John nunca o soube, mas naquela altura Ives Montand e Simonne Signoret visitaram a ainda cosmopolita Oostende. O casal famoso no mundo da música e do cinema e apontado como sendo progressista, também viram a montra de Corman. Sobre a livraria e o gerente Kermarrec, Simone Signoret escrevera mais tarde: '*A livraria era espaçosa e luxuosamente mobiliada, assim como todos os edifícios e lojas naquele Biarritz do Mar do Norte. O livreiro não era muito jovem, ele parecia um verdadeiro amante de livros, não um negociante de livros. Solicitei três cópias de* La question*, ele estudou-me por um momento e acenou com a cabeça: 'você faz bem em levar três', disse ele, 'já que você vem de um país onde já não se pode ler livros'. Ele disse isso sem piscar o olho, com profundo desprezo e uma raiva grande e fria. Quando me devolveu o troco, acrescentou: 'E além de comprar livros, o que você faz em relação ao que é implementado em seu nome?' Eu murmurei: 'Não muito.' Ele não disse: 'Tenha um bom dia, minha senhora' quando saí da loja, mas ignorou-me por completo e pegou no livro que tinha estado a ler antes de eu entrar.*'

Em 1960, John deixa a escola técnica municipal quando é convidado para integrar um grupo de jovens conselheiros pedagógicos numa instituição paraestatal recém criada com o objetivo de oferecer apoio a pequenos empresários e donos de loja empregando aprendizes. Os jovens atraídos para emprego-formação são sobretudo os excluídos do ensino técnico secundário quando o currículo aumenta a pressão da teoria. O fracasso é mais uma vez considerado uma questão pessoal e não um problema institucional. Como são os jovens a desaparecer da escola incapaz de os interessar, não são considerados necessário ajustes no modelo de escolarização geral. Os arautos do falso princípio da igualdade dizem simplesmente: "Eles tiveram a sua oportunidade e não a aproveitaram." Confirmam de certo modo como o modelo de escolarização continua a ser para a classe alta. Neste modelo as crianças de meios modestos só têm lugar "*se o merecerem*". Surpresos, alguns colegas de John perguntam por que diabo ele quer se envolver no apoio aos perdedores. Ele responde com ironia: "Pode-vos ter escapado, mas desde o fim da guerra, gasear sub-humanos é estritamente proibido". A ironia não lhe é levado a bem… Entretanto, com o grupo de trabalho no qual está inserido, John tenta desenvolver um modelo apoio à aprendizagem reunindo prática, formação profissional e ligação com conhecimentos gerais. Contudo, ele bem sabe como em última análise o grupo de trabalho legitima a exclusão dos jovens de um sistema falsamente anunciando como sendo a resposta a uma direito universal. Não se trata de uma escolha de carreira após a escolaridade universal

promovendo conhecimento e aprendizagem da ciência. Socialmente, a escolha profissional é imposta mais cedo àqueles a quem o sistema é incapaz de responder.
Louis observa: “Então, na verdade tens uma espécie de proposta Maria Montessori para adolescentes.”
“Qual é a tua?” pergunta John com ar surpreso.
“Bem, eu estava a pensar na *Educação Nova* e no papel de Montessori nele. Ela morreu no ano passado, abundam portanto os escritos sobre o seu legado. Observei antes e também agora como é anunciado uma tentativa de responder melhor à individualidade das crianças, no teu caso hoje dos adolescentes, mas apenas para aquele grupo limitado que “*não responde bem ao sistema*”. Faz a escola algo em geral, para envolver activamente todas as crianças e jovens em idade de escolaridade obrigatória, para garantir o desenvolvimento das suas competências ligando-as o conhecimento humano, para evitar soluções específicas e precoces para quem é apontado como falhado? Não o suficiente, digo eu. Mais uma vez é descartada como sendo uma utopia a proposta de explorar da forma mais completa possível todos os aspectos do conhecimento humano antes de escolher uma profissão. Fazer isso é muito fácil. Difícil é descobrir como trabalhar ativamente, interagir e dialogar com todos. Parafraseando Freinet, eu diria não se tratar de os *manter todos sentados **na escola***, mas de *fazer com que todos descubram **fora da escola*** e ao mesmo tempo trabalhar com todos a partir da prática da experimentação. E quando falo em trabalhar em conjunto, não me refiro àquela variante socialista de implementar uma

economia de mercado centralmente planeada por um colectivo, mas sim de fazer perguntas conduzindo a projectos facilitando através da sua elaboração a aquisição de conhecimento por parte de a comunidade de aprendizagem.”

Embora exista uma paz relativa dentro das fronteiras europeias sem conflitos armados abertos entre Estados neste continente, no resto do mundo a situação é outra. No Sudeste Asiático, está em curso uma guerra no Vietname, alimentada pelo crescente ódio aos comunistas por parte dos líderes dos Estados Unidos da América e dos principais lobbies industriais. No Tibete, a população local está por sua vez sob ataque constante dos líderes comunistas da China, principalmente por razões religiosas. Em África, os governos dos países colonizadores europeus estão a causar um crescente número de conflitos armados devido às suas políticas de extração de riquezas prejudicando a população local. Grupos e líderes locais pegam em armas, às vezes simplesmente como defesa desesperada contra a agressão sofrida. A resposta não tardará a chegar e, em maior ou menor grau, de Portugal até aos Países Baixos, passando pela Bélgica, França, Espanha e Grã-Bretanha, os governos mobilizam cada vez mais rapazes e homens para lutarem em territórios, colónias ou províncias ultramarinas, seja ele como os líderes europeus se referem aos territórios ocupados. Nos Estados Unidos da América, o comando militar e o governo apelam a uma massiva tomada de armas contra toda e qualquer pessoa constituindo uma *“ameaça aos valores americanos e à economia americana”*. No início,

muitos jovens até acreditam estarem numa missão de 'libertar' os povos distantes.
A *Kinderdorf Pestalozzi* hoje acolha, além de crianças da Europa, órfãos vindos de Tibete, Coreia, Tunísia, Etiópia, Vietname, Camboja e Líbano. John observa ninguém falar das crianças da Palestina. No entanto, desde 1948 tem havido uma continuada relação explosiva entre parte da população residente nos territórios palestinianos e imigrantes judeus em afluência cada vez maior. Depois de 1946, essa migração foi legitimada pela criação do Estado de Israel por negociadores internacionais, incluindo aqueles opondo-se frequentemente à migração em direção às regiões dos quais eles próprios são oriundos. Mas não vêem razões para tensões nesta zona reivindicada como pátria por crentes de três religiões tendo o mesmo Deus em comum. Além disso, pensa John, há uma longa história de conflitos sangrentos alimentados por pequenos grupos de fundamentalistas no seio de cada uma dessas três religiões.
Como sempre, John interpreta as tensões internacionais e os conflitos armados como sendo o resultado da luta contínua entre governantes de diferentes lugares do mundo, usando a sua própria relação com a fé ou com a religião como álibi para encobrir a sua ânsia por dinheiro e propriedade. Na opinião de John, esta ânsia por dinheiro e propriedade está de momento reduzida a dois modelos antagónicos. Contudo, os defensores de ambos os modelos consideram a propriedade um fenómeno natural. Para uns, o dinheiro e a propriedade são tratados colectivamente, para outros individualmente, dando origem a

uma forma de pensar comunista-capitalista e outra de pensar liberal-capitalista. Mas, ironiza ele frequentemente, todos adoram a sua própria raça de Bezerro de Ouro. De resto, os líderes liberal-capitalistas mostram abertamente guardar as melhores partes do bezerro para si, enquanto os líderes comunista-capitalistas fingem dividir o bezerro igualmente, guardando secretamente as melhores partes para si. Para John é difícil de imaginar uma relação harmoniosa entre as pessoas a nível global sem abolir o próprio conceito de propriedade e a crença que o dinheiro é mais do que apenas um estandarte para simplificar a troca de bens. Além disso, pensa, se não houvesse posse de bens, haveria pouca necessidade de troca, dando mais espaço para a partilha.

John ri consigo próprio com uma metáfora inusitada: o gado não é feito apenas de *filé Mignon*, e nem todo mundo gosta de *filé Mignon*. Mas basta estabelecer uma hierarquia das partes do bezerro e classificá-las das melhores para as piores peças, tornando até mesmo comestível o não comestível e logo haverá quem determina quem tem direito ao *filé Mignon* e quem não tem. As partes anteriormente não comestíveis vão obviamente para aqueles sem direitos. E quem tem direito, a outras partes, mesmo se prefiram comer fígado vão logo reivindicam o *filé* conferindo lhes assim um status hierárquico superior. Quão melhor seria simplesmente permitir a todos de se alimentar, comendo o que gostam, partilhando com outros entusiastas do mesmo pedaço, em vez de competir para consumir o que na verdade não gostam.

Jeanne também ri frequentemente com as parábolas e as

metáforas de John. Ela própria reflete acerca do pluralismo. Desde os seus tempos de estudante, ela tem tido dificuldades com a forma como os líderes religiosos na Flandres pretendem manter o controlo sobre as instituições formais para a escolaridade obrigatória. Por controlo ela entende a forma como grupos conservadores, através da igreja, tentam impedir que todos tenham acesso ao conhecimento básico adquirido pela humanidade como um todo ao longo do tempo. Ela considera haver mistificações e omissões com as quais lida dificilmente habilmente introduzidas nos currículos propostos por governantes autoritários. Mas também tem dificuldades com a forma como os professores ficam pela sua própria interpretação desses currículos. Para Jeanne reside aqui o *paradoxo do pluralismo* como ela costuma dizer. Ela gosta de usar a Teoria dos Conjuntos para esclarecer a ideia. Para apoiar todas as crianças na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de seres humanos, ela vê dois conjuntos. Existe um conjunto de pensamentos socialmente reconhecidos **P**, desenvolvidos em locais de encontro, eventualmente escolas. O conjunto **P** contém todas as hipóteses para abordar as ciências naturais ou as ciências humanas como sendo o legado humano. As hipóteses podem diferir entre si ou mesmo ser contraditórias entre si, tanto nas ciências naturais como nas ciências humanas. Existem hipóteses de longa data que sugerem uma teoria e hipóteses recentemente desenvolvidas que aguardam, confirmam, refutam ou completam tal teoria. O conjunto **P** está relacionado ao conjunto **S** tendo como elementos os seres humanos contribuindo para a formulação

de hipóteses. Podem ser todas as pessoas de um grupo, uma comunidade, uma sociedade, um Estado-nação, etc. **S** tem múltiplos subconjuntos, como por exemplo o subconjunto **D** (dominadores), o **M** (minoria), o **C** (crianças), ou o **O** (oprimidos) e há mais. Muitos dos subconjuntos intersectam.
O pluralismo consiste em encorajar o pensamento livre – alguns chamam-no pensamento crítico. Depois de estudar criticamente as hipóteses, cabe a cada um escolher que hipóteses relativas às ciências naturais pretende aprofundar ou investigar e que quadro de referência para as ciências humanas deseja aplicar, estudando assim a sustentabilidade das suas hipóteses. Em contextos pluralistas surge um grande número de relações muitos-para-muitos de **S** para **P** .
Os elementos do subconjunto **D** em **S**, caracterizam-se por ter mais dinheiro, poder, votos, dominar mitos poderosos ou a religião, etc..
Num contexto não pluralista, este conjunto domina as relações muitos-para-muitos. Em algumas situações as relações **S\D** para **P** são mesmo relações proibidas. Os dominadores são digamos a maioria de um Estado. Independente de como ela surgiu, se esta maioria define a Religião do Estado como católica, então todos que nascem ou vêm morar lá são considerados como sujeitos àquela religião. Se a maioria define a religião estatal como sendo islâmica ou budista, ela também se aplica a todos. Os desvios podem não ser tolerados. O mesmo aplica-se ao modelo económico adoptado, às regras relativas ao vestuário, ao penteado, à sexualidade, etc. Quem não se submete deve sair (deixando de ser

elemento de **S**), quem não saem integra o subconjunto **V** dos visíveis, facilmente perseguidos em nome da maioria postulando que só as relações **S** para **P** por ela adoptadas são corretas e, portanto, ditam a lei.
Em contextos pluralistas, no entanto, o *paradoxo* da relação muitos-para-muitos emerge imediatamente. Se o pluralismo significa não haver submissão obrigatória à visão da maioria, então todos os quadros de referência são possíveis. Incluem relações de subconjuntos de elementos de **S** para **P** diferentes. Excluir qualquer relação entre elementos de um subconjunto de **S** para **P** será considerado por qualquer elemento de qualquer subconjunto como um ataque ao pluralismo. Um líder espiritual, um líder político, um líder económico, qualquer elemento do subconjunto **D** tem então espaço para considerar uma sociedade pluralista como não pluralista porque não tem o direito de pensar e agir livremente, ou seja, neste caso específico de ridicularizar, menosprezar ou silenciar outros. Será o pluralismo uma utopia humana ou será o pluralismo um modelo levando à exclusão de certos subconjuntos de **S**? É premissa do pluralismo não haver lugar para dominadores entre os seres humanos quando contribuem formular de hipóteses? E poderão a educação e o ensino geral para a diversidade, em combinação com o acesso geral ao conhecimento, levar a uma sociedade na qual quem souber mais numa área se considerar unicamente complementar a quem souber mais noutra área? Podem-se assim evitar classificações e hierarquias?

Paulo faz 3 anos quando na primavera nasce a sua irmã

Anne. Quase na mesma altura, numa aldeia do interior de Portugal, nasce Maria Coelho, filha de um casal de jovens trabalhadores agrícolas. Tal como a maioria da população rural de Portugal, os pais dela completaram três anos de escola primária. Depois começaram a trabalhar no campo como faz o resto da família. Só este ano a escolaridade obrigatória foi alargada para quatro anos lectivos, após trinta anos de se constituir de apenas 3 anos. O pai de Maria é filho de um dos poucos pastores de bovinos da aldeia. Ele acompanha o seu pai quando este acompanha rebanhos de um herdade próxima da aldeia de cavalo ou mulo. O mercado de animais mais próximo fica a cerca de vinte quilómetros da aldeia, tal como algumas áreas de pastagem. De cavalo ele tem muito mais mobilidade em comparação com os guardadores de ovelhas. Estes costumam pastorear a pé e ficar junto aos rebanhos por longos períodos, longe de casa.
Alguns homens são contratados para a cortiça. É um trabalho delicado e ensina-se geralmente de pai para filho. Os rapazes aprendem a usar correctamente o machado para cortar a casca do sobreiro a determinadas alturas, removendo de seguida longas tiras dessa casca com o cabo do machado. Quanto mais largas e compridas forem as tiras, mais os compradores pagam por elas.
As mulheres da aldeia trabalham nos campos de acordo com as estações: semeiam e plantam na primavera. Mais tarde no ano colhem sucessivamente cereais, grão de bico, favas, feijão e azeitonas. Os homens participam na colheita da azeitona. A mãe e as tias de Maria são consideradas boas trabalhadoras

pelo capataz de uma das herdades a cerca de duas horas de caminhada da aldeia. Durante os períodos de colheita mais intensivas, elas ficam a dormir na propriedade. Logo após o nascimento de Maria, a mãe acompanha as irmãs para as colheitas de verão e final de verão. Ela leva o bebé num lenço grande. Como jornaleira no campo, ela só recebe quando trabalha, e a jovem família precisa desesperadamente do dinheiro.

Muito mais ao sul, o Congo Belga passa a ser a República do Congo. O discurso do jovem rei dos Belgas proferido para marcar a independência da nova república é amplamente discutido na Bélgica. Para muitos foi um discurso lamentável, para outros o rei foi mal preparado pelo governo responsável e, segundo ainda outros, todo o discurso foi simplesmente uma provocação por parte de quem continua a ter interesses na extracção mineral e nas plantações no Congo dito independente. Os partidários da descolonização por outro lado elogiam o primeiro-ministro congolês Patrice Lumumba pela sua resposta, na qual lembra e condena todos os aspectos cruéis da colonização belga. Ele lembra os tempos passados com: "*Conhecemos o trabalho forçado em troca de salários demasiado baixos para podermos comer o suficiente, vestir-nos ou viver com dignidade ou criar os nossos filhos como entes queridos*".

Tudo isso contrasta de que maneira com o enquadramento social de Jeanne. Ela tem direito a uma licença de maternidade remunerada depois do nascimento de Anne. Entretanto Paulo frequenta o jardim de infância gratuito

alguns dias por semana, perto de casa. Além disso, John e Jeanne empregam uma jovem a tempo inteiro. Ela não só cuida de toda a casa, mas também dos filhos quando for necessário. Quando em setembro Jeanne retoma o trabalho, Paulo e Anne já conhecem bem a ama de dia.

O médico aconselhou Lucien para não conduzir mais. Ele oferece Jeanne o Ford Mercury, mas ela faz pouco uso dele. John viaja regularmente de comboio para Bruges ou Bruxelas, onde ficam os escritórios de trabalho. Nesses dias Jeanne leva-o à estação com o 2CV antes de ir para a escola. Quando John está em serviço externo para visitar empregadores na província, Jeanne prefere o elétrico a manobrar o grande Ford.
Nesse mesmo Outono, realiza-se em vários países uma campanha de vacinação em grande escala contra uma nova variante do vírus da gripe entre a população idosa e as pessoas com doenças crónicas. Até então, as pessoas só procuravam se proteger da infecção com máscaras e desinfetantes, enquanto o distanciamento social era recomendado. No entanto, nos últimos três anos, morreram ao nível mundial aproximadamente um milhão de pessoas do vírus. A vacinação deve prevenir uma nova pandemia. O momento traz lembranças tristes para Louis. Ele conta como em 1918 e 1919 milhões de pessoas morreram durante outra pandemia de gripe. E fala mais uma vez dos últimos dias da sua mãe na fazenda em Tienen. Lucien complementa a história com uma descrição das últimas semanas da guerra, quando o exército alemão estava em retirada e soldados de

quase todo o mundo entraram nas áreas desocupadas pela tropa alemã. Tanto os soldados exaustos como os civis gravemente enfraquecidos ficavam facilmente infectados e muitos morreram. As pessoas só mais tarde tiveram uma visão geral dessa segunda catástrofe global depois da catástrofe causada pela guerra de trincheiras no final de 1919.
John conta ter encontrado no comboio um especialista em microbiologia. Este levantou a possibilidade real de haver no futuro mais vezes esses tipos de epidemias, simplesmente porque as possíveis fontes de infecção e o rápido contágio aumentam à medida que a população mundial cresce.

Os grandes proprietários e os governantes capitalistas autoritários pouco se incomodam com esse tipo de fontes de infecção. Para eles, quem defende a autodeterminação é um um risco bem maior porque infecta os seus interesses. Também na Bélgica ha quem se sente ameaçado pelo rumo tomado na República do Congo. O governo de Lumumba é continuamente alvo de ataques vindo da Europa, com a ajuda do serviço de inteligência dos Estados Unidos. A população de Katanga de quem se diz ter uma mentalidade Belga, deveria ser ajudada para se tornar independente daquela República do Congo. Lucien suspeita haver grandes interesses do sector mineiro por trás de tais afirmações com muita manipulação no meio. Ele fica ainda mais convencido quando vê a rapidez com o qual sucede o golpe de estado do coronel Mobutu favorável aos Belgas e aos Americanas. Além disso, a morte de Lumumba em circunstâncias altamente suspeitas em 17 de Fevereiro mostra

claros contornos de assassinato.
Quando Lucien lê as notícias acerca da fracassada invasão dos exilados na Baía dos Porcos, em Abril em Cuba, ele tem uma vez mais quase a certeza haver grandes proprietários de capital por trás da operação. Ele está convencido haver interesses americanos em jogo. E a cautela do Presidente Kennedy no tratamento do caso poderá lhe sair caro nas eleições subsequentes.

Em março de 1961, John troca o Citroen por um Simca Aronde. O carro custe 89.000 francos, mas John só tem de pagar pouco menos de metade, graças ao elevado valor de revenda do muito popular 2 CV. John justifica a compra com o serviço de consultaria em expansão. Ele faz agora cada vez mais visitas na província e um carro com melhor aquecimento não é luxo. John está a caminho de se tornar um burguês intelectual de esquerda, observa Lucien com um sorriso. Viver nu numa caverna não contribui necessariamente para uma sociedade mais justa na Bélgica e no mundo responde John bem humorado.

Paul Geheeb morre no 1º de maio. Para quem fundou a *Escola da Humanidade,* é um dia muito simbólico para morrer, observa Louis com gentil ironia.
“Mas aquela escola não era tão acessível aos filhos dos trabalhadores”, refuta Jeanne.
“Não, estás certo. Paul era um não-conformista oriundo da classe média alta. Não queria tanto unir todos os trabalhadores, ele queria antes unir todas as culturas do mundo na sua escola particular onde o ensino era pago…”

“Paul Geheeb não fazia parte da Escola Nova e do LIEN?” pergunta John.
“Sim”, Louis responde. “Ele fundou o internato rural *Odenwaldschule.* A escola ainda existe. Mas após a ascensão dos nacional-socialistas na Alemanha, Paul emigrou para a Suíça. Aí começou a brincar com a ideia da escola intercultural. As mensalidades eram bastante altas é claro e, nos anos de guerra, poucas pessoas tinham dinheiro para isso.
Depois da guerra, existiam planos para colaborar com a *Aldeia das Crianças Pestalozzi*, mas a proposta não passou do papel. Existia a base para uma escola intercultural sem fundos para desenvolver o projecto. Além disso, Corti, o fundador da *Aldeia das Crianças*, e Geheeb não estavam inteiramente alinhados. A *Escola da Humanidade* seguiu o seu próprio caminho e, tanto quanto sei, deve a sua viabilidade principalmente à visão estratégica da esposa de Paul Geheeb.”

No verão, a livraria Corman não é apenas um local de paragem para turistas ocasionais trocando a praia pelo centro da cidade nos dias de vento e chuva. Os clientes regulares também aparecem com mais frequência, na esperança de conversar com Kermarrec ou outros clientes regulares. John entra na loja no meio de uma conversa, aparentemente sobre Hemingway.
“Mathieu Corman conheceu-o mesmo pessoalmente durante a Guerra Civil Espanhola?” pergunta alguém.
Kermarrec confirma e aproveita para apontar os diversos títulos disponíveis na loja do escritor recentemente falecido, em inglês, neerlandês e francês. Torna-se logo evidente que a

maioria dos presentes não está familiarizada com o trabalho de Hemingway. Quem tem filhos no ensino secundário já ouviu falar de *O Velho e o Mar,* galardoado com o Prémio Pulitzer: foi incluído na lista de leitura escolar depois de Hemingway ter ganho o Prémio Nobel em 1954. Os clientes presentes e considerando-se eles próprios de esquerda, referem todos *Por quem os sinos dobram*, embora John pensa para os seus botões que muitos entre eles nunca leram o livro. Ele prontamente admite ter saltado partes do livro. Mas a conversa acerca de Hemingway foi apenas um desvio numa discussão sobre o Muro que hoje corta Berlim em dois, apercebe-se John. Berlim está dividida em sectores ocupados e parte da cidade é uma ilha da República Federal dentro da República Democrática. Argumentos prós e contras não são novidade para John. Os amigos comunistas juram pelos argumentos da União Soviética e da RDA: qualquer cidadão desertando para a República Federal foi simplesmente atraído pela propaganda ocidental. O encerramento da fronteira deve impedir fazer penetrar a propaganda ocidental como uma espécie de veneno no Estado democrático e socialista. Para os amigos social-democratas proibir pessoas de deixar o país é testemunho de uma democracia fraca. Porque não os deixar fugir, dizem eles. Em última análise, os opositores saírem é vantajoso para aqueles comungando de uma espécie de mentalidade consistindo em considerar a sociedade no seu auge quando o aperta o controlo sobre os cidadãos. John mantém a sua própria posição: se uma qualquer liderança de um qualquer Estado limita a liberdade de pensamento do

povo à liberdade em adoptar o que a liderança pensa, então o dogma foi instalado e dificilmente se pode falar de democracia. Para ser consistente, continua John em tom irónico, o governo da RDA deveria na verdade abandonar o pacto de Varsóvia e juntar-se à Albânia, cujo líder rejeita as reformas e a anunciada desestalinização na União Soviética, e por isso procura unir forças com os líderes chineses… Há um momento de silêncio… um dos seus interlocutores comunistas diz então ser melhor não brincar com certas matérias. Para John, esse é outro sinal para algo errado: se não se pode brincar então o dogma já controla a mente das pessoas. A cortina de ferro à qual a Rainha Elisabete se referiu há mais de quarenta anos recebeu agora uma versão atualizada na forma de uma cortina de ferro de verdade completada com betão. Mas esta cortina contemporânea afecta os cidadãos comuns e não a aristocracia monetária moderna. Depois ele pergunta se na parte oriental de Berlim seria possível haver uma livraria Corman onde as pessoas debatem abertamente entre si as suas opiniões divergentes sobre as opções políticas. Naturalmente, a resposta dos fiéis soviéticos não tarda: lá não há necessidade de tal debate, todas as opções políticas são tomadas no interesse do povo, como bem se sabe… John podia ter previsto a resposta. Não vale a pena ainda comentar que, se assim fosse, ninguém se sentiria obrigado a fugir.
Ele lembra-se da conversa alguns meses depois. Acaba de sair da loja de um pequeno instalador de aquecimento central. Visitou-o porque o comerciante apresentou um pedido para contratar um aprendiz. John ainda se surpreende com o

raciocínio: “Estou feliz por trabalhar por conta própria”, disse o instalador. “Sou patrão de mim próprio, organizo-me do jeito que quero e não preciso de políticos. Eu anuncio os meus produtos e serviços e tenho clientes. Ninguém deve me dizer quantos radiadores devo instalar. Ninguém me proíbe instalar mais porque está planeado em não fazê-lo. Bem feito, aquele muro dos comunistas. Por uma vez eles estiveram certos. É melhor ficarem lá as pessoas com essas ideias. Imagine por um momento se eles viessem cá para nos dizer como fazer. Não, eu digo-lhe: decida por si mesmo, trabalhe duro e, se possível, peça um ou dois aprendizes para mandar neles, sem complicações. Disso precisamos sim, o resto é parvoíce política.” Como estabelecer um diálogo quando alguém inicia uma conversa dessa forma? John tem para pensar porque hoje ele não conseguiu contra-argumentar. Ele ouviu o raciocínio em silêncio e decidiu apenas explicar as regras a cumprir por um patrão em relação aos seus aprendizes… mais tarde, claro, poderia… De repente, a curva aproxima-se muito depressa mesmo a seguir à ponte ferroviária. Ele distraiu-se e sai da estrada. A última coisa a passar-lhe pela cabeça é de estar a entrar na curva com velocidade a mais.

Quando recupera a consciência, ele se vê sentado no relvado, ao lado de um estranho. Este olha para ele e diz: “Ah, você acordou… Meu caro, não imagina a sorte que você teve!” John olha na outra direção e, tentando limpar o sangue de uma ferida por cima de um dos olhos, mal consegue imaginar um carro a partir dos destroços retorcidos a volta do poste de betão na curva... sorte...

Isto significa um carro novo. Verifica-se a presença de gelo na estrada ensombrada pela ponte e como o carro acidentado tinha menos de um ano, a indemnização paga pela seguradora permite-lhe comprar o mesmo modelo sem ter que juntar muito. O velho Ford vale ainda algum dinheiro.
Sorte que ele teve…

Em 1962, vários membros da *Associação de Escolas Superiores Populares*, incluindo John, estão convencido haver espaço em Oostende para mais outra associação, com um cunho mais político e um carácter progressista. Juntos fundam o *Centro de Educação Popular*. Um dos oradores regularmente convidado é Bob Claessens, judeu marxista que passou vários anos num campo de concentração alemão. Palestras sobre materialismo dialético e histórico alternam-se com visitas guiadas a museus e exposições, onde Bob Claessens se revela eloquente conhecedor de arte entretendo o seu público num tom suculento e bem-humorado.
Quando fala sobre a relação entre os proprietários de capital e a população trabalhadora, Bob gosta usar exemplos simples. Quando fala da crise americana no sector automóvel, ele diz: "Há uma crise na indústria de automóveis na América, uma crise enorme. Então que devem fazer os proprietários e banqueiros por trás das fábricas para continuar a ganharem dinheiro? Forçar as pessoas individualmente a comprar um carro? Não, é muito mais simples. Deixam de fabricar carros, passam a fabricar tanques e metralhadoras e dizem: '*Meu senhor, você deve comprar um tanque, pode pagá-lo com os seus impostos.*' Cada cidadão americano já pagou pelo menos um

tanque. Quantas metralhadoras pensem já terem pago vocês com os vossos impostos? Mais da metade das nossas despesas públicas são utilizadas para fins de defesa. Você não tem o dinheiro para uma máquina de costura, mas obrigam-lhe a comprar uma metralhadora. E em que bolso entra esse capital? Entra no bolso dos banqueiros, dos financiadores e dos fabricantes de materiais de guerra."

O *Centro de Educação Popular* traz também outros palestrantes a Oostende, falando de psiquiatria, por exemplo. Há interesse em palestras tendo pedagogia e psicologia como objecto de conversa, em círculo mais íntimo. Quando John fica a saber através de amigos da publicação de uma serie de textos de Vigotsky nos Estados Unidos sob o título *Thinking and Speech,* ele escreve para um de seus contatos, em tempos jovem soldado alojado na escola normal, e pergunta se consegue-lhe mandar um exemplar do livro. Vigotsky interessa-o. John está totalmente de acordo com as suas considerações acerca da importância da interação social e dialogante entre crianças e com adultos. Vigotsky formulou-as no início da década de 1930, no entanto, só agora se tornaram conhecidas. Quando fala de abordagens construtivistas a alguns dos seus amigos comunistas, no seu próprio partido radicais defensores de uma hierarquia estrita, ele tenta demonstrar como o período estalinista não beneficiou de forma alguma o pensamento crítico, nem mesmo no campo da psicologia. Seria interessante saber como Freinet interpretaria Vigotsky, diz ao seu pai. Estará ele tão entusiasmado com as escolas na União Soviética hoje como estava quando, enquanto jovem professor,

conheceu jovens e educadores durante os primeiros anos de vida da então República Socialista Russa.

Jeanne entra na livraria Corman alguns dias após a morte de Gaston Bachelard. Como acontece mais vezes quando um autor morre, há de repente mais da sua obra disponível nas livrarias. Ela folheia publicações filosóficas e científicas. Mas quando passa pelos livros de arte, ela cruza-se com um homem alto, na casa dos sessenta anos. Este, após de acenar com a cabeça em direção ao gerente Kermarrec, sai da loja. Jeanne pergunta se não era o príncipe Karel quem acaba de sair. Ele responde na verdade ser *Karel de Flandres,* como muitas vezes se apresenta enquanto artista. É um cliente bastante regular, amigo de Mathieu Corman. Jeanne responde de continuar a lembrar-se dele como sendo o Príncipe Karel, regente no pós-guerra, acompanhando o governo de coligação socialista e democrata-cristão tendo assinado a lei para dar às mulheres pleno direito de voto em todas as eleições belgas. Quando à noite ela menciona o seu encontro na livraria a John, este responde Kermarrec lhe ter dito recentemente que Corman é conhecido por muitas figuras da margem. Inclui obviamente autores e romancistas, como Jef Geeraerts e Hugo Claus, mas ele mencionou também o provocador francês Boris Vian. E agora, pelos vistos também o Príncipe Karel.
A seguir falam da Anne. Em breve ela iniciará o jardim de infância, e Paulo iniciará a primeira classe. Jeanne lembra como John protagonizara algum espectáculo com Paulo e espera não haver repetição. Nos primeiros dias no jardim de infância, John observava o recreio da escola próxima a partir

da janela do quarto e ia buscar Paulo mal o via chorar... John promete ser um pouco mais paciente, mas diz não ter a certeza conseguir controlar-se quando vê um dos filhos a chorar.

No sul de Portugal não há creche nem jardim de infância para Maria Coelho. Ela brinca com as amigas perto do riacho não muito longe da aldeia, enquanto a mãe lava a roupa com as outras mulheres, ou então no pátio de uma herdade quando acompanha a mãe e as tias. Ela pensa na promessa do avô. Ele vai levá-la com a avó ao mercado de animais. Um dos tios mora lá na cidade, onde podem passar a noite. Está em pulgas porque poderá fazer a viagem sentada no mulo.
É geral para todo o país. Não existem muitas vagas em escolas infantis para crianças menores de seis anos. As existentes são geralmente na rede de apoios das *Santa Casa de Misericórdia* de diversas cidades. E, regra geral, aí não se trata bem de um jardim de infância. As escolas Fröbel como aquela no bairro da Estrela, em Lisboa, na viragem do século, são hoje uma miragem. Antes do Golpe de Estado de 1926, Irene Lisboa organizara a educação infantil com o movimento *Seara Nova*, inclusive na *Tapada da Ajuda* na capital, mas todas as iniciativas do género desapareceram completamente em 1937. Em 9 de outubro daquele ano, o governo fechara as creches oficiais com o Decreto 28.091. Mantê-las abertas custava muito dinheiro e não havia quase procura, era o argumento. A atenção fora desde então para a *Obra das Mães pela Educação Nacional*. A justificação oficial ainda é que a educação dos filhos pequenos ocorre na família, sendo a tarefa mais

importante das mulheres de tornar-se mãe e de educar os filhos. *A Voz do Operário* esperou até setembro de 1963 para lançar pela primeira vez uma turma para crianças dos quatro aos seis anos.

Em setembro, Louis aposenta-se. Ele pretende sistematizar toa a informação sobre a qual consegue pôr mão em relação à Escola Nova, o LIEN e as *escolas ativas* anteriores. Ele quer incluir a obra de Edward Peeters e do *Movimento Educacional Flamengo* (*nota de Albert Auctor: o que se encontrou deste trabalho foi usado para escrever parte de Tempos de Chumbo*). O interesse por Edward Peeters aumentou novamente quando ouviu novamente falar da visita da mãe dele à turma de Edward. Durante uma das suas visitas a Oostende, Lucien contou-lhe porque escolhera Jeanne como nome para a sua filha... Porém, ele não irá fazer muito antes do verão de 1968, pois primeiro procura obter uma visão geral da evolução da escolaridade obrigatória.

Lucien é novamente hospitalizado no início de 1964. Ele precisa descansar e o cardiologista tenta convencê-lo com receitas culturais além das médicas. Uma das notas de prescrição diz:

Observação.

"Foudroyage" de Stil está ao nível de "Communistes d'Aragon" e "Un homme vient de naître". É fácil detectar a tendência livre e progressista própria dos escritores de extrema esquerda. É dada especial atenção ao detalhar das situações e condições da vida colectiva.

Sendo um escritor de vanguarda, Stil não perde nada do seu

frescor nas suas descrições às vezes sombrias e revoltantes. Tenho a impressão que será uma leitura mais agradável do que L'exégète de Loisy.

Lucien diz apreciar o esforço do médico, embora não possa ficar cego aos acontecimentos atuais. E eles suscitam preocupações. Em novembro, o presidente americano Kennedy foi morto a tiro. Lucien tinha dúvidas em relação à política seguida por Kennedy, especialmente com o cerco de Cuba. A subsequente guerra económica levou a grandes tensões e, em última análise, o governo Castro sentiu-se relutantemente obrigado a pedir o apoio da União Soviética. Mas para Lucien, o vice e agora presidente Johnson é um causador de um problema ainda maior: *Vietname*! Não é apenas o *Canard Enchainé* a gozar com as razões apresentadas pelo comando militar americana para desencadear uma guerra total no Vietname. Pequenos danos a um navio de guerra americano e um segundo ataque não confirmado foram as principais razões invocadas para autorizar uma intervenção em grande escala. Os voluntários são recrutados em massa para defender uma América livre contra um não-livre Vietname do Norte parecendo estar a ameaçar a América e o mundo inteiro, porque, tal como Cuba, é apoiado pela União Soviética. Lucien continua a perguntar-se quem entre os governantes deste mundo são aqueles a atirar a primeira pedra. Porquê ainda se aplica o velho bíblico *olho por olho, dente por dente?* Por que é que quem se afirma cristão continua a seguir o exemplo de uma figura divina queixosa criada por líderes de guerras tribais, ignorando a explicação

cristã do sacrifício Jesus pretendendo corrigir a má interpretação da lei de Moisés? Deve um novo messias aparecer e punir os adoradores do Bezerro de Ouro? Existem idealistas, como seu genro. Estes gostariam simplesmente fazer desaparecer o Bezerro de Ouro, mas Lucien vê logo surgir um Campo de Lentilhas de Ouro e também ele será mais uma vez adorado, não só pelos primogénitos. Ele ri-se do seu pensamento.

Louis e Graciete estão em Oostende. Louis cuida dos netos. Todos os dias vai buscá-los na escola e caminha com eles até o centro de reabilitação onde Lucien foi internado após receber alta do hospital. À noite, depois de deitar as crianças na cama, ele fala com Jeanne e John das suas descobertas em relação ao ensino obrigatório, por norma sob forma de escolaridade obrigatória alastrando-se no mundo inteiro.

"Há uma espécie de confusão entre direito e dever", inicia Louis a conversa que dura várias noites. "Ela leva a visões contraditórias em relação à escola sobre a qual Dewey escreveu. Em última análise, essas contradições foram logo incorporadas quando as escolas começaram a ser organizadas pelas autoridades públicas: uma *escola para escravizar as pessoas* através de uma camisa-de-força mental concebida por quem ganhou ou assumiu o poder versus uma *escola para potenciar as pessoas* através da ciência e da cultura."

"Por que dizes isso?" pergunta Jeanne.

"Em dezembro de 1948, a Declaração Universal dos **Direitos Humanos** das Nações Unidas incluiu um artigo que diz: '*Toda a pessoa tem* ***direito*** *à educação. (…). O ensino elementar é*

***obrigatório**. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu **mérito**.*"

"A organização do ensino elementar é um compromisso dos estados ou é uma obrigação imposta a cada Estado-Nação?" pergunta John.

"Dito assim, eu considero que é imposta", diz Louis, "mas não para os Estados, para frequentá-la. Tornou-se um dever para os cidadãos. Em muitos Estados-Nações, o direito à educação corresponde ao ensino obrigatória e, muitas vezes, a escolaridade obrigatória. E note que o direito ao ensino superior é baseado no mérito… e quem decide do mérito? Além disso, quando os líderes falam sobre o direito à educação, normalmente só pensam no ensino, nas escolas e no que essas escolas deveriam ensinar."

"E o conteúdo não é tão universal como o direito a educação, suponho eu," diz Jeanne.

"Não," responde Louis. "Podemos facilmente observá-lo ao longo da história da *escola para todos*, mesmo muito antes desta Declaração Universal."

"E onde pensas que começa essa história?" pergunta João.

Louis ri. "As escolas já existem há muito tempo, é claro. Basta lembrar-nos da formação das elites em todo o mundo e pensar nos filósofos e teólogos nas academias, universidades, templos, abadias e em todos os lugares onde as pessoas estudam e aprendem. Mas limito-me ao fenómeno da escola para crianças em sistemas anunciados como *abertos a todos*. Não estou a falar das escolas romanas para a plebe, mas dos

sistemas modernos, embora *abertos a todos* não signifique que todas as escolas dum determinado sistema sejam acessíveis a todos".

"Podes explicar," pergunta Jeanne.

"Exemplos. Na Prússia, a partir da década de cinquenta do século XVIII, sob o rei Frederico II, o Estado passou a ter um papel activo na mobilização de toda a população para o progresso económico, técnico e científico próprio do *Zeitgeist* humanista europeu. Para funcionar, as escolas precisavam de autorização do Estado; desenvolveu-se um currículo comum exigido pelo Estado e uma estrutura administrativa para supervisionar a sua execução através da inspeção das escolas financiadas pelo Estado. Ao mesmo tempo, estas escolas beneficiaram o processo de elaboração do conceito de Estado-Nação ."

"A escola para construir o Estado, pois..." diz John.

"Sim, a Escola para construir o Estado, mas também o Estado para construir a Escola, como em França, para dar outro exemplo. Sob os monarcas absolutos o conceito de Estado já existia. As escolas iriam contribuir para o sentimento de Nação. Após os anos revolucionários, Napoleão assumiu o poder absoluto e com a sua administração criou um sistema educacional colocando as escolas elementares centralmente sob a autoridade de uma universidade, departamental- e regionalmente sob a autoridade de academias e localmente sob a autoridade dos municípios. Era algo de novo para a França. Antes havia apenas uma burocracia real centralizada com instituições educacionais para a elite sob forma de *lycées* e

grandes écoles.

Até então, não existia ensino geral para as massas. Havia escolas para pobres nas aldeias e nos bairros, geralmente sob os cuidados da Igreja Católica. O estabelecimento e a integração de escolas primárias públicas para as massas é posterior à revolução francesa."

"Então, surgiram as escolas com o objetivo de dar todas as crianças acesso a todas as ciências?" pergunta Jeanne.

"Eu não diria isso", Louis responde. "O Frederico prussiano era inspirado por ideias humanistas mas ele continuava a ser o príncipe de um grande Estado alemão a querer consolidar o seu poder. Na França entretanto o conceito de *citoyenneté* tornou-se mandatório e os *citoytens* da nação francesa passavam a ser fabricados através da escolarização."

"Aqui aparece a tal educação nacionalista como mais tarde disse Dewey", observa John.

"Exatamente", diz Louis. "Os primeiros sistemas escolares continham uma estratégia para satisfazer três exigências do Estado-nação emergente: (a) a necessidade de moldar a lealdade dos cidadãos e ao mesmo tempo inculcar-lhes uma ideologia nacional; (b) a necessidade de dotar o Estado de militares e administradores governamentais treinados, e (c) a necessidade de fazer aceitar os cidadãos os objectivos económicos e de desenvolvimento industrial da área governada pelo poder central, mesmo sendo essa área anteriormente propriedade ultramarina."

"Explicas melhor?" pergunta Jeanne.

"Vejamos a América do Sul, por exemplo, onde gradualmente

os territórios ocupados foram se tornar estados independentes. Aí, construir o Estado-Nação era a tarefa principal atribuída aos sistemas educativos a surgir frequentemente no rescaldo da independência. Era uma tarefa quase impossível, dada o cunho deixado pelos governos centrais espanhol e português ao longo dos séculos: os descendentes dos ocupantes de ambos os países europeus excluíam habitualmente os povos vivendo originalmente nas áreas conquistadas da cultura e da ciência europeias importadas mas também não reconheciam a sua cultura ou ciência. Por norma só impunham a religião dos Europeus. Até à independência e para facilitar o controlo político sobre os descendentes da população original, eles foram excluídos da linguagem administrativa. A política educacional colonial consistia sobretudo na manutenção de universidades de elite, cursando principalmente Direito e Teologia. Tal como na América do Norte, a descolonização pode ser vista como uma espécie de falsa independência. Na América do Norte, o inglês continuou a ser a principal língua promovendo uma cultura britânica branca, enquanto nos estados da América do Sul o espanhol e o português continuam a ser as principais línguas promovendo uma forte cultura espanhola ou portuguesa. Os descendentes dos primeiros colonizadores procuram a independência territorial, mas não a independência cultural. De repente, a escolaridade torna-se um critério para determinar quem é cidadão (logo com permissão para votar) e quem não o é. Geralmente, quem não lê nem escreve espanhol ou português não tem direito de voto. A Unidade Nacional baseia-se na cultura e na língua dos

descendentes dos antigos colonialistas, enquanto grande parte da cultura e da língua da população original continua subvalorizada com o perigo de ser banido. Grupos populacionais como os Quechua e Araya, os nativos do planalto boliviano, os incas do Peru e partes da população rural do México, da Colômbia e do Equador continuam a ser marginalizados."
"Uma espécie de colonização interna", diz John.
"Ainda bem que dizes isso," responde Louis. "Guarda este pensamento, voltarei a ele."
"Será também o caso noutras áreas ocupadas pelos europeus, como no Sudeste Asiático, por exemplo?" pergunta Jeanne.
"A situação é um pouco diferente. Por um lado, a maioria dos países, colonizados ou não — o Sião por exemplo nunca foi colónia de uma potência europeia — tinha as suas próprias tradições escolares, na sua forma semelhantes às introduzidas na Europa desde a era cristã, mas muito mais antigas, disso temos evidências. Os mosteiros budistas tinham escolas de pagode. Entre os hindus, o padepokan não foi nem é apenas um ponto de encontro. Foi um espaço para a educação, principalmente religiosa. Algumas áreas asiáticas passaram por uma colonização religiosa por parte do cristianismo ou do islamismo. Tal como noutras regiões, incluindo a Europa, onde líderes religiosos e civis impunham a variante da religião cristã por eles escolhida, os jovens indonésios e malaios convertidos ao Islão receberam uma instrução básica de leitura e recitação do Alcorão. Nos ambientes religiosos os sacerdotes do templo tornam-se os principais instrutores nas escolas das pequenas

aldeias ”, explica Louis.
“Portanto, tudo isto corresponde bem às escolas das abadias e às escolas locais surgidas durante a Reforma e a subsequente Contra-Reforma”, diz John.
“Pois”, concorda Louis, “e quando os missionários cristãos chegaram ao Sudeste Asiático, juntamente com comerciantes europeus, fundaram escolas missionárias equivalentes nas quais era ou é fornecida uma instrução muito rudimentar.
A Indonésia, as Filipinas e, recentemente, Singapura tornaram-se hoje independente e os seus governos constroem ou reconstroem o Estado-nação para conseguir o exercício do poder sobre uma área na qual as especificidades regionais e as variedades étnicas se devem revestir de um manto de solidariedade nacional. Em alguns dos países, como na Malásia, ainda não está muito claro o rumo a ser tomado.”
“E nas áreas ou nos países onde de momento se trava abertamente uma guerra, não são necessárias escolas para fortalecer os sentimentos nacionais, a linguagem bélica e a lógica da guerra cuidam disso”, supõe a Jeanne.
“Talvez”, diz Louis. “No Vietname, actualmente dilacerado pela sede de poder dos governos das duas superpotências impulsionando a Guerra Fria, a população valoriza por tradição a aprendizagem e o respeito pelos professores, isto sei. Antes do período colonial europeu na Indochina, existia um sistema de poder hierárquico com uma forte inclinação feudal. Os professores ocupavam uma posição apenas ligeiramente inferior à do próprio governante. Localmente era costume convidá-los para viver em casa de moradores

abastados, não apenas como preceptores dos filhos dos anfitriões, mas também para ensinar outras crianças da região. Desde a segunda metade do século trinta e sete da era chinesa (*Nota de Alberto: hectoano 110*) os mandarins organizavam exames altamente seletivos no Templo da Literatura, universidade onde Confúcio era ensinado. Escrevia-se com caracteres chineses, mas de pronúncia diferente, mantendo assim separadas as nações chinesa e vietnamita. Quando o poder francês invadiu a zona no século passado e a rebatizou com o nome de Indochina, substituíram o sistema escolar existente por um sistema franco-vietnamita, com o objetivo de formar a elite local para servir a economia colonial. Os franceses construíram escolas primárias e universidades tendo o francês como língua de ensino dominante. Mas a oferta de escolas era escasso e o acesso a elas extremamente limitado. 95% da população continuou analfabeta.
Pouco posso dizer sobre o resto da antiga Indochina Francesa. O Camboja e a área com o nome de Laos estão hoje, após a ocupação francesa, sob pesados ataques americanos. O governo americano vê o risco de colonização chinesa ou soviética, considerando isso ser um perigo. Então tentam eles próprios colonizar esses territórios, não só por razões geopolíticas, mas também por razões económicas."
"Mas na tua opinião a criação de sistemas escolares geralmente antes visa a solidariedade nacional e não o conhecimento universalmente acessível?" pergunta John.
"Sou influenciado pela minha leitura de John Dewey, claro, mas, sim, vejo o mesmo fenómeno quase em todo lado",

continua Louis. “E lembra-te, eu não torno negativo tudo aquilo que vejo. Ao meu ver, um governo como o de Ceilão é capaz de utilizar a legislação referente à escolaridade gratuita e obrigatória para reduzir o trabalho infantil nas plantações de coco, café e borracha. Há estados árabes cujos líderes levam as raparigas de volta à escola com leis de escolaridade obrigatória. Geralmente, diria eu a introdução de leis escolares obrigatórias advém dum desejo de formar o Estado-nação, mesmo em regiões colonizadas onde anteriormente não existia um estado central. O significado e a intenção das disposições legais criam configurações muito diferentes dependendo das circunstâncias políticas, económicas e culturais locais.
Em qualquer caso, os sistemas educativos e escolares na Ásia e em África debatem-se com os legados coloniais ingleses, franceses, portugueses, alemães e holandeses. Os atuais Estados latino-americanos eram além disso frequentemente confrontados com a estagnação ou mesmo o desaparecimento do ensino local quando a área foi colonizada em nome dos reis espanhóis e portugueses. O legado colonialista criou, em muitos casos, elites de ascendência europeia modernas ou modernizando-se, mas normalmente deixou para trás poucas infra-estruturas. Isso dificultou o ensino em massa. Vejam a educação da elite portuguesa no Brasil, por exemplo. Depois dos Estados brasileiros se tornaram independentes de Portugal, a língua a falar nunca foi um ponto de discussão entre as elites, e a crescente escolarização em massa muitas vezes usa apenas essa língua. Mas a língua é uma variante do

português só introduzida naquela parte do mundo depois do ano 1500 da era cristã.”
John observa então: “o teu amigo português Padre Alfredo explicou que para o governo português, Moçambique não é nem um país nem uma colónia, mas simplesmente uma província ultramarina. Talvez ao utilizar este tipo de descrição, a potência colonizadora queira convencer os fóruns internacionais como os combatentes pela independência estão errados. Alimentariam só um conflito interno, um pouco como os catalães ou os bascos em relação ao governo central Espanhol.”
“Sim, e isso pode explicar declarações feitas em 1961 por líderes governamentais de Estados até há pouco colónias de Estados Europeus, quando disseram talvez com razão: ‘*Para cumprir satisfatoriamente as suas muitas funções, a educação em África deve ser africana, ou seja, deve basear-se numa cultura especificamente africana e basear-se nas exigências especiais do progresso africano em todas as áreas*’. Infelizmente, parece-me não ser uma proposta para ampliar o conhecimento prestando agora também atenção à filosofia não ocidental, mas simplesmente uma para substituir um determinado conteúdo das escolas da missão, por outra. Um currículo elaborado por La Salle está a ser substituído em vários países por um currículo elaborado por líderes religiosos com o objetivo de alcançar a mesma submissão, obediência, subordinação e docilidade de antes, em vez de promover o pensamento crítico e a criatividade. Não avança o conhecimento, apenas ajusta as pessoas à nova hierarquia. O mais alto posicionado pode até

ser o mesmo Deus, mas mudaram de nome os governantes intermediários a quem se deve obediência total."
"Mas esse não é o caso em todos os lugares", diz Jeanne. "Penso ter compreendido que alguns líderes e intelectuais africanos são inspirados por ideais socialistas e igualitários e ligam a expansão educacional ao ensino e ao desenvolvimento do povo, entrelaçando a própria filosofia com a filosofia trazida da Europa. Esses ideais progressistas debatem-se com o legado colonial dentro do qual a elite local prefere adoptar a filosofia educacional e os sistemas escolares excluintes dos países europeus. Assim essas elites salvaguardem os seus filhos continuem a escolariza-los na Europa. O ensino de línguas estrangeiras, os valores culturais importados e as escolas orientadas para a elite, enraizadas nas políticas coloniais do passado, perpetuam naturalmente a desigualdade e criam situações instáveis. Muitas crianças não têm acesso às escolas e as divisões e rupturas étnicas aumentam. A construção de Estados mais ou menos plurais tem poucas oportunidades. Isto favorece aqueles que têm meios para exercer o poder legal ou ilegal sobre grandes partes da população."
"Então", resume John, "falamos de uma escola liberta do conteúdo imposto pelo ex-colonizador, mas mantendo a camisa de força mental; isso é mau."
"Ou é uma consequência do antigo fenómeno. Na maioria dos casos os que estão no poder gostam de impor a sua vontade. Para isso acontecer, o governante anterior deve de certa forma primeiro ser apagado", pensa Jeanne.
"Parece ser o caso, sim", diz Louis. "Tanto quanto eu

entendo, a escolaridade obrigatória e a colonização estão intimamente relacionadas. Uma política colonial anuncia ensino contemporânea garantindo assim a proteção da sua política. O tipo de lei escolar demonstra claramente a intenção política, mesmo se a sua concretização possa ser difícil. Basta pensar nas escolas para crianças escravas financiadas pela Companhia das Índias Orientais em áreas ocupadas pela República das Dezessete Províncias na África Austral e no Sudeste Asiático."
"Podemos continuar a conversa amanhã", diz Joanne, bocejando. "Temos que acordar cedo e o pai tem que levar as crianças para a escola", diz ela, olhando para o sogro com um sorriso.

No dia seguinte, enquanto bebem o café e o digestivo da noite, Louis diz: "Ontem numa certa altura falaste de colonização interna, John, uma espécie de colonização local, dentro das fronteiras de um suposto Estado-nação. A escolaridade obrigatória certamente serve o governo ou o poder predominante para obter um contrato social que lhe é favorável com grupos religiosos, comunidades locais, pais e filhos. Tais leis já existiam na Prússia e na Dinamarca há 200 anos. E antes disso, circulavam instruções exigindo dos pais cuidados com a educação e o ensino dos seus filhos. Tanto na Europa como na América do Norte o ensino não tinha necessariamente de acontecer na escola, vejam Weimar ou Massachusetts. Na Noruega, a Igreja e os Reis encorajavam as famílias para ensinar os filhos os preceitos religiosos básicos, as virtudes morais e os rudimentos da leitura e da escrita.

Comenius podia bem sonhar em disponibilizar todo o conhecimento a todas as pessoas, mas para o próprio movimento da Reforma, o ensino obrigatória era mais um meio para tratar da piedade e da fé individual no seio das famílias protestantes e não necessariamente para alargar o conhecimento científico. Quando o Poder percebeu que aprender em casa não levava ao pensamento único desejado, iniciou-se a escolarização em massa fazendo dela uma estratégia para enfraquecer o papel da educação familiar e doméstica na socialização inicial. Surgiram mais escolas nos municípios, com currículos padronizados e com uma grande componente religiosa. Dava-se ênfase ao conhecimento dos textos sagrados e ao carácter moral a custo da aprendizagem da leitura e da escrita. Na Europa dos anos 1700, era sobretudo isso o caso nas regiões tendo uma das formas de protestantismo como religião oficial: Noruega, alguns cantões suíços, as províncias dos Países Baixos e alguns estados alemães. Mais tarde, e principalmente nos estados da Europa e da América do século XIX impulsionados pelo capitalismo industrial, não havia um direito à educação, mas uma obrigação de se submeter à escolarização em massa. O Estado-Nação geria centralmente uma rede de escolas interligadas. A partir de então, crianças de determinadas idades são legalmente obrigadas a frequentar escolas aprovadas pelo Estado durante um determinado número de dias e semanas por ano."

"Então naquela época a escola era antes utilizada como um meio para doutrinar?" pergunta Jeanne.

Louis pensa por um momento e depois diz: “Naquela época mas também hoje, diria eu. A doutrinação pode revelar uma natureza religiosa ou económica, ou ambas. No entanto, existem consideráveis diferenças locais.”
“Exemplos, por favor”, diz John secamente.
“Em alguns países árabes mas também em Israel, a educação religiosa estatal faz parte do sistema de ensino nacional. Na França, escolas religiosas não adoptando o currículo oficial são escolas privadas fora do sistema escolar comum. Na Espanha e entre nós a Igreja Católica Romana domina. Aqui, entre todas as religiões, o dogma da Igreja Católica goza tratamento preferencial por parte do governo. Na Espanha, Franco voltou a eleger o catolicismo romano como religião oficial e todos os alunos (mesmo os não-católicos) são obrigados a ter aulas de religião na escola. Aqui o atual pacto escolar faz cinco anos. Como bem sabem, o conflito sobre a existência ou não de uma religião estatal causou um grande atraso no desenvolvimento do ensino primário e secundário universal e gratuito, até surgir este pacto escolar. Em concreto, temos hoje dois sistemas paralelos de escolas, ambos principalmente financiados por fundos públicos. Os negociadores do pacto afirmam garantir assim a liberdade constitucional quanto a escolha da educação dos filhos.”
Jeanne resmunga: “Embora as escolas católicas, anunciando-se com ensino livre e gratuito, garantem apenas a liberdade para os católicos. As escolas do estado são obrigados pelo currículo à lições de moral separados e lecionados seja por professores de religião católica seja por professores de moral liberal. Obriga-se

os estudantes a escolher uma das duas opções. Não se pode considerar bem um exemplo de integração pluralista."

"Podes dizê-lo nesses termos, sim", diz Louis. "Querem mais exemplos? O governo Prussiano tornou a escolarização uma questão secular já em 1810. A educação religiosa na escola era possível, desde que fosse ministrada por professores reconhecidos."

"E quanto às superpotências da Guerra Fria?" John pergunta, "os Estados Unidos e a União Soviética?"

"Bem, nos Estados Unidos, a fé e a religião desempenham geralmente um papel muito importante na vida dos cidadãos. As fortes orientações morais e religiosas próprias juntamente com o contínuo medo de interferência do Estado nos assuntos privados e religiosos influencia em grande parte a diferenciação em relação à religião e o ensino. Basta lembrar os colonos emigrando da Europa para a América para estabelecer o "*reino de Deus na terra*": cada um comunica directamente com Deus e assim a necessidade de intervenção dos oficiais da igreja torna-se menor. Mais uma vez a lógica da Reforma está presente: saber ler a Bíblia é essencial para esta ligação tão pessoal com Deus. Os assentamentos puritanos, em particular, prestaram muita atenção à alfabetização e à escolarização. Após a independência americana, a Constituição estabeleceu o princípio da separação entre a Igreja e o Estado. As instalações escolares são, antes de tudo, da responsabilidade das comunidades locais. As sensibilidades religiosas localmente dominantes são assim facilmente incorporadas nos currículos escolares. Não consigo dizer muito acerca da União Soviética.

Mantém-se toda a influência religiosa fora da escolarização organizada pelo Estado desde a revolução, isto sei. Oficialmente, todas as escolas da Igreja Ortodoxa foram fechadas.”

“E se bem me lembro da tua explicação de ontem, muitos territórios colonizados por governantes cristãos recuperaram a sua antiga independência ou deles emergiram novos estados independentes. Às vezes estes estados retornam as estruturas religiosas, éticas e morais do passado, às vezes baseiam-se no modelo monoteísta adotado”, observa Jeanne.

“Sim”, Louis responde. “Às vezes trata-se de reações a expectativas não atendidas. Olha para as colónias portuguesas ainda existentes, com o nome enganador de *províncias ultramarinas*. A escolaridade sempre serviu o propósito de evangelizar ou, como se diz arrogantemente, de civilizar a população indígena. Eventualmente serve para conseguir mão-de-obra barata sumariamente formada. O ensino nas missões costuma ser pobre e ineficaz, em total contraste com a escolaridade fornecido aos filhos dos colonos brancos. Inicialmente, os pais da população nativa não procuravam postos missionários ou escolas públicas. Mas desde a viragem do século, a pressão crescente da nova ordem social leva a população a frequentar os postos missionários. Isto ocorre em parte porque os colonos prometem uma participação maior no ‘progresso’ para aqueles que sabem ler e escrever a língua do colonizador e possuem conhecimentos ocidentais básicos.

Em todo o lado, não apenas nas áreas ocupadas pelo governo português, os sistemas educativos locais tradicionais

desapareceram devido ao colonialismo europeu e foram substituídos pelo sistema educativo em expansão dos governos colonizadores. Tanto quanto pude compreender, depois de conseguir a independência e mais especificamente na Ásia, as novas autoridades estatais confrontam-se com dois tipos diferentes de educação religiosa: escolas missionárias e educação religiosa local, seja budista, hindu, confucionista ou islâmica. Na implementação da escolaridade obrigatória surgem estratégias diferentes em relação às escolas. Contudo, os governos estaduais geralmente não mostram preferência por uma determinada religião. Nos países africanos agora independentes parece haver uma tendência para relacionar mais estreitamente a renovação do sistema educativo com formas de socialização das crianças antes das invasões coloniais. Eu voltarei a isso.

Em locais onde o Islão está estabelecido há muito ou onde o Islão sucede ao Cristianismo, existe frequentemente uma forma de religião estatal apoiada num sistema escolar em estreita ligação com as madrassas. Nas escolas corânicas, tradicionalmente localizadas perto das mesquitas, as crianças são ensinadas a memorizar, ocasionalmente ler, os versículos do Alcorão em árabe, independentemente da língua nativa dos alunos, pois o Alcorão não pode ser traduzido. Mas a percentagem de crianças escolarizadas nessas instituições permanece relativamente baixa."

"Já é hora de dormir", diz Jeanne com um bocejo.

"Certo", responde Louis. "Deixe-me terminar esta análise do que referi como doutrinação local. Não tem apenas a ver com

religião, mas também com a hierarquia social local."
"E não apenas em áreas anteriormente colonizadas?" pergunta John.
"Não", responde Louis. "Deixe-me só dizer algo em relação aos estados Africanos agora independentes. Surgem hoje modos de educação e escolaridade bem diversificados em muitos lugares. Talvez essa diversidade resulta de um poder institucional bastante fraco. Os Estados recém-criados assumindo as fronteiras coloniais incluem numerosas comunidades diferentes, uma grande variedade de línguas locais. As crianças aprendem a falar recorrendo à sua. Esse é apenas um aspecto das experiências locais das crianças se e quando elas ingressam sistema escolar estatal. A diversidade é menor no Norte de África e no Vale do Nilo, onde as línguas locais foram há muito substituídas pelo árabe imposto enquanto língua cultural."
"Assim como acontece com o espanhol, o português, o francês ou o inglês nas áreas colonizadas pelo mundo da Europa Ocidental", diz Jeanne.
"Certo", Louis concorda. "E em todo o mundo vês o importante papel do dinheiro e do poder. Vejamos os Estados-Nação onde há dinheiro suficiente para garantir a educação ou escolaridade obrigatória durante 10 ou mais anos letivos. Isto inclui os Países Baixos, a Bélgica, a Alemanha e a França. Outros Estados-Nação oferecem apenas 4 ou 5 anos de escolaridade obrigatória. Na maioria dos casos acontece porque há poucos recursos disponíveis para uma oferta gratuita mais alargada. Acontece em alguns países recentemente tornados independentes. Mas

também pode ser porque o governo central não deseja uma escolaridade obrigatória longa para não proporcionar demasiado conhecimento às crianças como ainda hoje acontece em Portugal.

A renovação de um sistema escolar pode simplesmente ter a ver com o desejo de manter uma hierarquia clara, mas com novos intervenientes-chave. O Japão realizou tais reformas educacionais após a abolição do feudalismo e a Revolução Meiji de 1868. Essa reforma foi absolutamente necessária para a reorganização das instituições nacionais e para a criação de uma burocracia central. Embora os líderes Meiji usassem a escolaridade como um meio para aumentar a solidariedade nacional, queriam principalmente conseguir uma população profissional e tecnicamente competente, incluindo uma pequena elite orientada para o futuro. Este desejo influenciou o surgimento de escolas nas cidades que diferem daquelas nas aldeias.

Onde a criação de uma nova hierarquia é talvez mais evidente é no sistema educativo da actual União Soviética. Como sabem, o estabelecimento e a expansão do sistema educativo nacional resultaram da Revolução Bolchevique. Os princípios básicos datam principalmente de 1918. As autoridades da União Soviética instalaram grandes instituições escolares com a intenção de alfabetizar o povo mas também de fortalecer os princípios meritocráticos. Ao meu ver o sistema escolar soviético segue uma linha de autoridade muito racional, hierárquica e burocrática, concebido estruturalmente a partir do ministério central, passando por vários níveis regionais e

distritais, pelos diretores das escolas e, finalmente, pelos professores de sala de aula, sobre os alunos.
Nos Estados Unidos pode-se falar da hierarquia de certo forma da autoridade moral. Não o governo federal, mas os estados individuais têm poder soberano sobre a escolaridade. Não existe nenhum sistema nacional, embora, na formação dos Estados Unidos, as regras federais tenham obrigado os territórios a prover a escolarização como condição para aderir à União. Entre 1830 e 1870, nos estados do norte foram desenvolvidos sistemas tendo como base escolas com financiamento público, de acesso livre e geridas por conselhos de educação. As repetidas 'cruzadas' morais resultaram na matrícula de muitas crianças e jovens em escolas com contornos religiosos e ideológicos claros, iniciadas pela comunidade e financiadas pelo governo. Durante muito tempo, por exemplo, observou-se mesmo uma percentagem mais elevada de matrículas escolares de crianças em estados predominantemente rurais e agrícolas do que nos estados mais urbanos e industriais."
"Parece um pouco o nosso pacto escolar", diz John. "Terminaste para hoje?"
"Apenas uma palavra rápida sobre a Grã-Bretanha", conclui Louis. "Durante muito tempo a elite inglesa mais conservadora temia que o ensino das pessoas comuns contribuísse para o descontentamento político e as erupções revolucionárias como aconteceu na França. Por isso preferiu-se a criação de escolas de publicamente acessíveis se tiver dinheiro ainda hoje com a referência enganadora de *escolas públicas*. Estas escolas

visaram e visam formar *gentlemen* atualmente também *ladys* bem informados e refinados.
Outros segmentos da elite procuraram ampliar o conceito de cidadania abarcando o sufrágio político. Para eles, a escolarização das massas era um ponto central. Uma série de disposições legais no final do século XIX e início do século XX aumentaram as responsabilidades para o ensino tanto do Estado Central como dos governos locais. Assim, foram acrescentadas instituições de ensino, uma espécie de escolas comunitárias ou escolas do estado. Os common schools atendem os filhos dos cidadãos ingleses comuns e são um complemento eficaz para as *escolas públicas* continuando a servir principalmente os filhos das elites culturais, políticas e económicas.
E amanhã haverá mais. Dormem bem."

Dois dias depois, Louis, Jeanne e John retomam a conversa, quando este último pergunta: "Pode dizer-se que os estados mais ricos da Europa e da América estão a seguir uma política com a premissa '*educação em massa para a mediocridade em massa'?* Assim todos aqueles destinados a governar continuem a ganhar um lugar de governo e aqueles destinados a ser controlados obtenham o necessário para serem úteis como trabalhadores, não? Mencionaste o Japão. Eu li ontem que os currículos aí impostos no pós-guerra devem muito a comparações feitas com a superpotência mundial industrial os Estados Unidos ou com o concorrente militar, a China. Modelos de hierarquia e poder coercivo, em certo sentido."
"Sim, existe uma tendência geral, não apenas nos países ricos,

mas também naqueles com líderes com tendências ditatoriais, seja rico ou pobre o país", diz Louis. "Manter o poder vai de mãos dadas com a manutenção de uma força de trabalho não demasiado crítica relativamente a quem beneficia dos interesses económicos. É o caso nos contextos puramente capitalista-liberais mas também nos contextos com forte planeamento central. Mudanças políticas envolvem frequentemente uma revisão do ensino ou da escolaridade obrigatória; hoje na Tailândia, no Iraque, nas Filipinas, na Indonésia, ontem na Coreia, na Prússia, na Áustria e nos Estados Unidos.
Nas últimas décadas, os governos dos estados na América do Sul e Central, anteriormente colónias espanholas e portuguesas, têm todos medidas para implementar um sistema de escolarização gratuita. A frequência obrigatória da escola está consagrada na lei em 48 dos 60 estados independentes e atende às necessidades de grandes corporações principalmente de capital norte-americano e europeu."
"Economia, economia, economia?" pergunta John.
"Não só, mas quase… As guerras recentes e a subsequente evolução da visão sobre o trabalho feminino interferem com a implementação de leis sobre a escolaridade obrigatória. Não apenas as ciências médicas e psicológicas pintam um tanto marginalmente um novo quadro da infância de meninos e meninas. Pedagogos como Fröbel, Decroly e os membros do LIEN já o fizeram. Mas, cinicamente, é a necessidade capitalista de ter mulheres no mercado de trabalho e a vontade de submeter o desenvolvimento social das crianças ainda pequenas a directrizes nacionais com certos valores

morais o motor para garantir mais dinheiro para a educação e formação de professores certificados. Com mais professores disponíveis é possível baixar a idade inicial à partir da qual as crianças são obrigadas a frequentar a escola. Em quase todo o lado onde a escola é obrigatória, ela envolve mais crianças cada vez mais novas. A idade final da obrigatoriedade tem maior variação e depende muito das leis nacionais relativas ao trabalho juvenil, como os contratos de aprendizagem, por exemplo.

Qualquer elite contemporânea apega-se a uma sociedade com classes sociais claramente distintas. Isto implica um ensino secundário e superior submetido a medidas orçamentais com um impacto preciso. Os três vezes seis anos de ensino geral seguidos de pelo menos quatro anos de formação profissional para todos, o tal sonho de Comenius, parecem hoje cada vez mais uma utopia. Massa corresponde a medíocre, para usar as tuas palavras.”

“Mediocridade para todos e excelência para poucos, nas escolas privadas, é esse o modelo educacional hoje?” pergunta Jeanne.

“Com algumas nuances”, responde Louis. “Em muitos Estados-Nação, quem detém o poder quer controlar as escolas privadas. De modo geral, é feito através da imposição de currículos e a monitorização da sua implementação em troca de subsídios. Não é novo. Deixem-me resumir assim a minha primeira sistematização: Em 1861 o número de escolas primárias públicas já excedia o número de escolas privadas na Prússia. Na França, a lei Jules Ferry de 1881

tornou o ensino primário gratuito. Isso deu ao governo o álibi para apoiar financeiramente as escolas privadas mantendo-as sob controlo.

Na Grã-Bretanha, até 1833, as escolas eram principalmente iniciativas voluntárias. Existiam escolas femininas e beneficentes para o ensino básico, propriedade de particulares gerindo eles próprios a sua iniciativa. Encontrarão nesse grupo as tais *'escolas públicas'*, fundadas, financiadas e geridas graças a legados individuais. Os colégios queriam afirmar a sua independência, especificamente relativo à intervenção ou controlo estatal. Os patrocinadores privados continuam a financiar e gerir o antigo sistema escolar público de elite.

Os Estados-Nação com sistemas educativos descentralizados autorizam hoje escolas privadas em paralelo com a rede de escolas públicas. Os proponentes mais proeminentes desta modalidade encontram nos Estados Unidos. Já referi a América Latina. A longa história de hierarquias de classe e institucionais muitas vezes reforçadas durante a colonização, não só criou os rótulos *colégio* e *escuela* para distinguir o setor privado do setor público, mas acima de tudo para encobrir as principais desigualdades sociais. No Portugal de hoje existe uma grande diferença entre ser aluno de um *Colégio* ou de uma *Escola*. No nosso país, as Escolas Católicas mais tradicionais gostam afirmar-se como escolas de elite.

Quanto mais um governo aprimora um sistema educativo centralizado, mais o ensino privado ou em casa é desencorajado. Vê-se claramente na França, na União Soviética, na China e no Japão. Nos estados socialistas

também chamados do Bloco de Leste, os governos vêm a escolarização como um investimento importante para as pessoas alcançarem os objectivos colectivos definidos pelo Estado. O Estado financia integralmente a escolaridade dos alunos e elabora planos detalhados sobre quem fará o quê quando atingirem a idade adulta."

"Tudo isso soa tão negativo", suspira Jeanne. "A escola que escraviza ou mantém uma atitude paternalista para grande parte da população em vez de libertá-la. Entretanto, a elite pode seguir em frente, desde que não se desvie totalmente daquilo que o Poder quer que a Nação representa."

Louis continua: "Experimentamo-lo na nossa história recente, mas não é um fenómeno novo. Mesmo aquela parte da elite que palavreia tanto para se distanciar dos seus iguais não gosta da democracia. Existe uma história tão longa de educação não universal centrada exclusivamente na consolidação e reprodução das elites, visando crianças de classes privilegiadas ou proprietárias. Este princípio elitista foi até preservado naquelas colónias onde já havia governos fortes nas mãos de reis, imperadores ou líderes religiosos. E quando colonizavam povos com modelos organizacionais menos hierárquicos, os ocupantes rapidamente criaram uma elite política, religiosa ou económica local, através da meritocracia. A esta nova elite era-lhe oferecida uma educação académica clássica em escolas selectas com um programa rigoroso. Para o fazer, a *Common Wealth* aproveitou a tradição dos internatos, muitas vezes recebendo estudantes longe de casa.

A primeira "*abertura democrática*" baseou-se em grande parte ela também na meritocracia e teve longa existência em alguns impérios do Oriente. Na Europa, o princípio surgiu mais tarde. Na minha opinião, não foram a aristocracia e as velhas elites mas antes os industriais e a nobreza endinheirada a associar o progresso nacional aos serviços educativos. Uma sociedade fornecendo serviços educativos permite aos cidadãos mais destacados de desenvolver os seus talentos e as suas capacidades, independentemente da sua origem social.
Depois da última guerra mundial, a transformação do ensino secundário começou claramente entre nós. Talvez ***é*** mesmo uma nota positiva, Jeanne. Em muitos lugares da Europa a ascensão dos partidos socialistas e da social-democracia contribuiu para criar mais oportunidades educativas, podendo reduzir a desigualdade social, digamos. E quando não promove a mediocridade, a escola por si só não consegue enfrentá-la dando-lhe simplesmente mais crédito. Em 1871, o governo do Equador declarou esperar combater a falta de interesse dos pais pela educação através da escolaridade obrigatória. Queria derrubar os preconceitos coloniais contra a educação das raparigas. Observe, *preconceitos coloniais* — talvez de governantes católicos? E para o conseguir era necessário contar com os pais."
John diz: "Lembro-me de agora os soldados americanos acantonados na Escola Normal no final da guerra. Eles já falavam do ensino secundário e da sua formação profissional. Mas se o ouço aquilo não corresponde completamente a mensagem de Comenius, pois não?

"Ao meu ver parecia ir na direção certa, se pensarmos no desenvolvimento da escola e do ensino na perspectiva da difusão do conhecimento, diria. Desde a década de 1920, o ensino secundário floresceu nos EUA. Tomou-se o cuidado para garantir uma educação após a escola primária combinando da melhor forma possível a formação académica geral com uma vasta gama de opções vocacionais para satisfazer a crescente população estudantil. Era uma política pragmática inspirada dos estudos de psicólogos como Thorndike e Dewey. Uma abordagem multifacetada da escola garantia aos alunos uma formação com base no seu intelecto e talento para servir a sociedade; até lá tudo bem. Ensino geral, ajustes baseados na diversidade entre os alunos, incentivo do talento, contudo, com um grande MAS. A *hierarquia*. Todas as boas intenções humanísticas tropeçam numa hierarquia baseada no dinheiro, na meritocracia e no poder. Isso não é apenas visível nos processos seletivos para universidades de primeira linha. As próprias faculdades e escolas estão sujeitas a uma hierarquia; De resto, os alunos oriundos de famílias sem formação académica e com menos recursos financeiros são facilmente enviados para formações mais curtos ou em regime de trabalho. É quase paradoxal. Obviamente a história republicana e relativamente curta dos imigrantes que conquistaram de modo geral pela força das armas vastas áreas da América do Norte inclui uma muito mais fraca tradição de elitismo quando comparada com a história repleta de etiqueta e rituais de "*pátrias*" como a Grã-Bretanha, a Prússia, a Saxónia e a Rússia, em suma, a velha Europa governada por

reis, czares e imperadores. Contudo… descendentes de famílias com formação académica são encaminhados para cursos mais longos e para cursos de formação profissional considerados de maior prestígio: juízes, advogados, médicos, cirurgiões. Aqui e ali, estudantes oriundos de famílias com menor formação académica conseguem progredir para universidades de prestígio quando obtêm financiamento. Mas não engana a nova elite os descendentes de escravos quando lhes propõe um ensino secundário pragmático conduzindo rapidamente à uma profissão? Digo novo elite, porque não é de descendência aristocrática, mas usa a propriedade e o dinheiro simplesmente para comprar poder. São necessárias enormes quantias de dinheiro para concorrer a um cargo político ou para ser eleito 'democraticamente' nos Estados Unidos."

Jeanne suspira. "Parece tarefa impossível criar através da educação e do ensino uma comunidade que simplesmente aprecie a diversidade e não lhe atribua juízos de valor elitistas ou hierárquicos. Às vezes tenho a sensação bastar duas pessoas fazer algo de diferente para um dos dois ou um observador deles se sentir na necessidade de definir uma classificação, incluindo uma posição de melhor ou pior. Além disso, é claro, existe algo como dinheiro bom e dinheiro ruim, poder bom e poder ruim. Um ato comercial considerado engenhoso por uns, é apresentado como nada menos do que uma manobra de *gangster* por outros."

Louis acena com a cabeça e diz: "Mas isso não nos deve desencorajar. Trabalhar nas margens nem sempre é fácil, por

vezes é perigoso, mas é muito necessário. Não sei quase nada da vida dos meus bisavós, mas a sua decisão de morar em Moresnet teve a ver com o desejo de viver mais à margem do Estado e de trabalhar à margem da instrução escolarizada. Desde que existem sistemas escolares de Estado-nação, houve sempre profissionais a trabalhar fora do sistema oficial, mas poucos à margem do próprio sistema. E aqueles que optam por fazê-lo muitas vezes enfrentam tantos dificuldades que até são deixados de lado. Basta pensar em Célestin Freinet."

Depois de Lucien receber alta do centro de reabilitação, Louis e Graciete voltam para Gent. Algum tempo depois Louis vê-se obrigado de interromper o seu trabalho de pesquisa — uma espécie de hobby desde que se aposentou — para cuidar da Graciete. As depressões estendem-se gradualmente por períodos mais longos, durante os quais ela fica incapaz de fazer seja o que for durante dias inteiros. De momento os preparativos do casamento de Hans fazem mergulhar Graciete na melancolia. Louis trata de todos os afazeres da casa. Além do rés-do-chão com sala dupla, cozinha e despensa com jardim, a grande casa alugada tem dois pisos com quatro quartos, um dos quais foi convertido em casa de banho. Manter tudo isso limpo, além de fazer compras e preparar as refeições, deixa pouco tempo para ler e escrever. Jeanne e John sentem falta dele.

Em 1965, o ministro da Indústria de Cuba Ernesto Guevara regressara a casa duma viagem em terras africanas, entre elas a República do Congo. Pouco depois renunciara ao cargo de ministro. Voltara para o Congo como guerrilheiro, com o

objectivo de ajudar Laurent-Désiré Kabila na sua oposição armada contra o general Mobutu depois de este ter mandado assassinar o primeiro-ministro Lumumba quatro anos antes, após dum golpe de Estado.
Durante as férias de verão, Paulo ouve por vezes o pai e o avô trocar pontos de vista acerca do Congo e como, na opinião deles, tudo vai mal. Lucien utiliza as palavras aparente e falsa independência. Falam também de Cuba onde o governo dá sinais de conseguir oferecer resistência suficiente aos investidores americanos desejosos de recuperar um controlo mais firme sobre a ilha. Paulo fantasia que deve ser possível dividir o mundo em bom e mau. Quando ele tenta explicar ao Pépé, que é como se dirige a Lucien, a ideia, este fala dos perigos de dividir o mundo em bom e mau. Em todos os países existem pessoas cometendo erros, fazem coisas estúpidas e por vezes más, mas em todos os países vivem pessoas que gostam de estar em contacto com pessoas de outros países, inventam coisas, escrevem livros, diz. Quando Paulo inicia a terceira classe na novíssima escola primária municipal perto de casa, Lucien fala da sua sorte de aprender mais porque isso o ajudará cada vez mais em como avaliar os seus pensamentos.
Pouco depois do início do ano letivo, John e Jeanne recebem uma carta escrita em francês da secretária-geral da *Liga Nacional pela Cortesia na Escola*.

> *Prezados senhor e senhora,*
> *Se os problemas relativos à educação dos jovens lhe dizem respeito, se pretende que os seus filhos se tornem seres humanos dignos desse nome, estamos convencidos que o folheto cor-de-rosa, em anexo, publicado pelo Ministério da*

Educação e Cultura Nacional por ocasião da 2ª semana nacional da Cortesia na Escola lhe interessará plenamente, assim como o programa do curso que a Liga teria o prazer de ver desenvolvido em todas as escolas do país.

Mas para alcançar este nobre objetivo precisamos da sua ajuda. É por isso que lhe enviamos um apelo urgente para se tornar membro da nossa liga.

Todas as suas sugestões serão bem-vindas. Deixe-nos saber se tiver alguma dúvida. Relate-nos quaisquer atos de cortesia por parte dos alunos que você possa ter presenciado. E… juntos tentaremos construir um mundo melhor.

Esperando que graças ao seu bom apoio possamos levar a Liga a um sucesso cada vez maior, apresentamos-lhe, com o nosso agradecimento antecipado, a expressão dos nossos ilustres sentimentos.

A resposta segue alguns meses depois.

Prezada senhora,

Agradecemos-lhe, a minha esposa e eu, por nos ter gentilmente solicitado a nossa colaboração nas iniciativas da Liga Nacional de Cortesia Escolar.

É óbvio que os problemas relativos à educação dos jovens não podem deixar-nos indiferentes na nossa dupla qualidade de pais e professores.

É por isso que nos sentimos um tanto embaraçados em expressar-lhe o nosso cepticismo em relação aos resultados da vossa ação. Mas não são a sinceridade e a franqueza a base de toda a verdadeira cortesia?

Estamos convencidos de que os vossos esforços não tendem a restaurar a imagem de um código mais ou menos ultrapassado, mas que visam, pelo contrário, incutir nos

jovens o profundo sentido de cortesia tal como é definido no vosso programa: o testemunho de uma generosidade de coração e espírito.
Partilhamos a preocupação da Liga e deploramos com ela o egoísmo muitas vezes brutal ou mal disfarçado que caracteriza as relações humanas, especialmente quando se trata dos jovens.
No entanto, parece-nos que as raízes deste mal são muito profundas e têm origem na condição humana gerada pela estrutura da sociedade em que vivemos.
Esta sociedade não parece uma selva onde só a astúcia e a força permitem sobreviver?
Não se vêem os adolescentes de hoje confrontados com condições de vida em flagrante contradição com os grandes princípios e preceitos morais que lhes foram inculcados pelos seus educadores?
Os principais meios de informação, como a imprensa, o cinema, alguma literatura, não lhes oferecem uma felicidade artificial à qual só existe um obstáculo: 'os outros'?
Como sobretudo não querem ser enganados e por uma espécie de reflexo defensivo mostram-se arrogantes, sem escrúpulos, para poder conquistar — a todo custo — o seu lugar nesta sociedade.
Assim, os esforços desenvolvidos pela Liga parecem-nos condenados ao fracasso, pelo facto de necessariamente se deverem limitar a tratar um fenómeno superficial, um fenómeno testemunhal e de serem impotentes para combater as causas do mal.
Atitude pessimista e não construtiva, dirá você?
Definitivamente não! A esperança para um mundo melhor, uma sociedade mais humana, nunca pareceu tão razoável

como hoje para quem está atento a um fenómeno novo: o diálogo ainda tímido entre as grandes forças progressistas.
Acreditamos que este diálogo entre Homens 'de boa vontade', entre crentes e não crentes, mas todos preocupados com uma maior justiça social, todos conscientes da escala global dos problemas económicos e políticos e da urgência de encontrar soluções adequadas, acreditamos que este diálogo faz parte de uma evolução irreversível e colaboramos na medida das nossas possibilidades.
Quando finalmente o Homem não for mais inimigo do Homem, mas um complemento necessário, condição mesma do desenvolvimento individual, a cortesia terá se tornado uma qualidade essencial das relações humanas.
Por favor, desculpe mais uma vez a nossa franqueza que de forma alguma exclui a estima pelo seu trabalho e acredite, Senhora, na expressão da nossa consideração.

No final do ano, Jeanne e John comemoram o seu décimo aniversário de casamento com uma grande reunião familiar e uma farta refeição. Paulo ficou com o cardápio do seu pépé, assinado por todos os presentes: *La crème d'asperges, La langue de boeuf aux champignons, croquetes de pommes avec le flacon de Provence; le trou Normand; Le gigot de mouton en chevreuil mousse aux marrons avec le Chateau grand barrai Saint Émilion '62; le plateau de fromages, Chateau Margot Pomerol '62; la bûche glacée, La corbeille de Fruits, Le Moka, Le pousse-café.*
No dia seguinte ao Natal, Louis e John tomam café juntos. Louis aborda a última disputa relacionada com os métodos de ensino da leitura e da escrita: "Célestin Freinet, com a sua '*engrenagem na vida'* ajudando as crianças a imprimir os textos

por eles inventados, parece ter sido um precursor involuntário da abordagem do tópico em discussão. Resumindo. Durante mais de duzentos anos, quase todas as pessoas mais esclarecidas no mundo do ensino criticaram o treino interminável para reconhecer as letras e só depois combiná-las em palavras: a leitura soletrada está em uso na Europa desde a época na qual aprender a ler latim precedia a leitura da sua própria língua se existir sob formato escrito. Muitas das línguas ditas vivas não tinham ortografia estandardizada. Com o desenvolvimento dos sistemas escolares, a leitura soletrada puramente sintética foi cada vez mais desafiada e surgiram *métodos normais de palavras*, também referidas como métodos analítico-sintéticos. Para muitos ainda assim esses métodos davam demasiada ênfase à separação em letras. Foram introduzidos *métodos globais de palavras*. Com estes métodos as próprias crianças analisam frases e imagens de palavras e depois procedem à síntese para criar e escrever novas palavras. Muitas dificuldades ortográficas resultam daí. Por isso além de Freinet também outros educadores optaram pela simultânea análise e síntese de palavras, dando mais estrutura à análise, para tornar a síntese mais fácil. De acordo com alguns, é melhor continuar a trabalhar com um conjunto normalizado de palavras. Outros dizem ser possível usar como ponto de partida palavras e curtas frases vindo das crianças. Ambos os grupos propõem trabalhar continuamente da análise para a síntese e da síntese para a análise. Hoje em dia há quem o chama o *método estrutural*. Talvez também é útil quando se trabalha com adultos ou com jovens que tiveram

dificuldades para aprender a dominar a leitura e da escrita? Pensa nisso."

Alguns meses depois, John está a discutir com amigos o alcance do *Concílio Vaticano II* recentemente encerrado pelo Papa Paulo VI, após uma palestra organizada pelo *Centro de Educação Popular* dada pelo Cónego François Houtart. Há alguns anos, o orador compilou um documento baseado em estudos sobre o catolicismo no contexto social e cultural da América Latina a pedido de Helder Camara. Ele é também bem conhecido no movimento pela paz, pois assumiu uma posição pública acerca da guerra no Vietname a ser travada por sucessivas administrações americanas. Um amigo de John, sociólogo e cristão católico convicto, tem grande admiração por este sociólogo adepto da teologia da libertação às vezes apelidado de *Cónego Vermelho*. Durante a conversa são referidos os nomes de Peter Berger e Thomas Luckman. John está muito entusiasmado com o livro recentemente publicado, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge* e do qual encontrou um exemplar na livraria Corman.

"Surpreenderam-me pela sua clareza", diz John, "uma vez institucionalizada, uma comunidade ou sociedade adquire uma espécie de verdade objectiva, argumentam eles. E essa verdade objetiva nada mais é do que padrões culturais estabelecidos pelas gerações anteriores num determinado contexto e numa determinada língua."

"Esse, em suma, é o cerne da afirmação desses dois autores", responde seu amigo sociólogo. "Para serem integradas na

sociedade, as novas gerações são solicitadas em adotar essa verdade objectiva como a única realidade."
João olha para o amigo: "Mas como aceitar como verdade o institucionalizado por gerações anteriores? A causa de muitos conflitos não está precisamente aí? Quero dizer, uma geração anterior institucionalizou um Deus deixando-o afirmar apenas cuidar do povo escolhido, e essa construção da realidade social passa a ser uma armadilha mortal para todas as gerações em devir."
O seu amigo ri. "A segunda parte do Livro ao qual creio te estares a referir, centra-se naquela hipóstase do Deus universal, afirmando ser guiado pelo seu amor pelo Homem e não por sentimentos de vingança por aqueles que não o seguem. É possível que outros dogmas visando amar a humanidade também precisem dum segundo capítulo".
John começa a rir: "Talvez uma ideia para exportar para a Europa de Leste? Mas queria dizer de facto parecer-me bastante perigoso de limitar as próximas gerações a adaptar-se ao ambiente institucionalizado. É algo como '*tudo foi tratado e resolvido, é só seguir*'. Não só me parece arrogante, como muito paternalista. E as coisas não acabaram muito bem para o Deus universal depois de mexer no Deus existente. Durante quase dois mil anos, muitos dos quais dizem seguir os passos da Trindade, continuam a fazer uso da vingança e da condenação e não do amor e do perdão... Mas o trabalho de Berger e Luckmann parece-me especialmente interessante pela conexão sugerida entre a institucionalizada realidade objetiva e a realidade subjectiva. Com que língua descrever a realidade

subjectiva? E qual é a língua para abordar a realidade objetiva? E não estou a falar de latim, grego, árabe, chinês ou flamengo ocidental. Estou a pensar nas palavras usadas para elaborar conceitos dos quais se afirma fazerem da realidade o que ela é. Como acessa uma criança a esses conceitos? Que acesso tem um filho de um operário de fábrica, de um jornaleiro, de um aristocrata, de um gerente de fábrica, de um professor? Existe interação entre a realidade objetiva e subjectiva? Ou existe subjugação da realidade subjectiva à realidade objetiva? Quando e quando não? Qual é a relação entre a suposta realidade objetiva e a criança enquanto Ser Humano em formação? Como difere isso de criança para criança e quais são os fatores a contribuir para tal? Entendem a minha perturbação?

O orador convidado diz então muitos se sentirem perturbados com uma ou outra realidade assumida como verdadeira. Segundo ele, Luckmann e Berger limitam-se a estabelecer para qualquer comunidade a proporcionalidade entre o conhecimento e o desenvolvimento da realidade adoptada por essa comunidade. Vira-se para John com a sugestão de ler mais dos teólogos da libertação. Anuncia também o livro *Educação como prática da liberdade* de Paulo Freire a ser publicado em português.

Os amigos de John juntam-se muitas vezes a outros depois de uma actividade organizada pela seu própria associação ou por outro clube, colectivo ou associação. Eles fomentam cada vez mais a ideia de aproximar conterrâneos seus tomando iniciativas nas suas próprias associações, mas certamente podendo estar interessados na oferta de outros. Será possível

uma espécie de plataforma, um calendário comum, para todos manter-se informados sobre tudo a ser organizado? Não é interessante pessoas simplesmente participar em atividades organizadas por outros, sem a intenção de serem convencidas ou de trabalhar em prol de alguma história única, mas simplesmente para saberem o que os outros fazem e pensam, não de ouvir dizer, mas por ter estado presente? John fica extremamente entusiasmado quando em 1967 a plataforma ganha vida sob o nome de *Conselho Cultural* e, pluralista convicto, ele coopera logo.
O pai de John sabe entretanto dos últimos desenvolvimentos no *Kinderdorf Pestalozzi*. A aldeia parece transformada em abrigo comum em vez de continuar a ser um projeto pedagógico de longo prazo… Não sabe ao certo. Mas tem em mente a notícia em como a família real britânica financiou um local de culto aberto a todas as religiões. Significa o quê? Uma tentativa de um diálogo inter-religioso mais amplo, algum marketing de uma antiga aristocracia ou um projeto humanista? Mais. A aldeia infantil passou a estar aberta para estadias de curta duração. Para umas férias prolongados, por motivos recreativos? Isto ainda se enquadra nas primeiras tentativas de criar de um espaço de aprendizagem para a confraternização humanística, como ele pensou ter compreendido quando ouviu falar pela primeira vez a respeito desta aldeia infantil? Talvez estava errado.

Paulo fez dez anos e obviamente não sabe sempre bem o que se passa na cabeça dos adultos próximos dele. Ele fala muito ao pépé das *Grandes Figuras da História Nacional* que

lhe são apresentadas na escola. A maioria eram combatentes destemidos, claro, resistindo heroicamente às tropas invasoras, fossem eles Hunos, Romanos, Neerlandeses, Franceses ou Alemães. Quase sempre fala-se de ***povos** invasores*, e não de reis, príncipes, guerreiros ou líderes famintos de violência em diferentes graus e por isso incitando outros a matar, roubar ou ocupar. Lucien conta Paulo um pouco da sua história nas trincheiras e dos jovens soldados muitas vezes completamente devastados. Fala das tentativas de confraternização durante o período de Natal e como depois de meses na lama muitos deles já não sabiam por que estavam naquelas trincheiras em ambos os lados do uma faixa de terreno vago. Ele fala brevemente da segunda guerra na qual esteve envolvido como oficial da reserva. Depois lê uma pequena lista há muito guarda no seu caderno: '*1 porta-aviões = 122.000 escolas, 1 fábrica de torpedos = 20 hospitais cada um com 120 camas, 1 base de mísseis = 1 barragem produzindo 1.753 milhões de kW por ano, 1 avião bombardeiro dos EUA = 290.000 salários de professores ou 30 universidades com 1.000 estudantes ou 500.000 tratores ou 1.500.000 máquinas ceifeiras*'. Quando Paulo mais tarde, em adulto, ouvirá notícias sobre a produção de novo material bélico, aquela pequena lista sempre lhe vem à cabeça. Hoje Lucien conclui a sua história falando do bem e do mal em relação ao uso de armas. Paulo fica surpreendido com as explicações do seu pépé. Por lei, um soldado matando outros soldados em tempo de guerra não é considerado um assassino, mas quando a mesma pessoa em civil mata outro, por norma é um assassino. Lucien explica ainda como os

combatentes num exército de um Estado-nação são considerados soldados, mas quando combatendo para algum líder sem ser chefe de estado são considerados mercenários ou apenas assassinos. Paulo acha ainda mais estranho como combatentes de um tal exército de mercenários assassinos subitamente se podem tornar soldados de um exército regular se o seu líder se declara chefe de estado. As coisas não são tão simples assim, sempre que dois grupos armados acabam por se enfrentar, diz Lucien com um sorriso triste. Ele pensa em Ernesto Guevara. Tem-se hoje a certeza que foi assassinado na Bolívia. É legítimo pegar em armas para defender outros contra aqueles que lhes invadem a sua área de habitação para obter bens e poder pela força? De que ponto de vista uma tal situação deve ser avaliada? E pensa no Congo. No caso Lumumba, há alguns anos atrás, havia mesmo nas Nações Unidas dois campos raciocinando a partir das suas próprias convicções ideológicos. Estava a vista de todos. Um campo considerava o golpe do General Mobutu inevitável para manter boas relações entre o Estado do Congo e as empresas que nele investiram. Para o outro campo foi um acto de agressão contra a vontade da população. Os bons e os maus do seu neto tornam-se peões num jogo de sim-não, numa briga entre figuras afirmando-se diplomatas. Contudo tantas vezes eles não trabalham para o consenso, mas para o confronto.

Paulo ainda não completara onze anos quando perde o seu pépé. O terceiro ataque cardíaco em dez anos foi-lhe fatal. O rapaz não entende por que o avô ali deitado na cama já não

abre de repente os olhos e pede o jornal ou, com um pequeno brilho de cumplicidade, para ir comprar um maço de cigarros. Ele fica aí sentado sem se mexer ao lado da cama durante horas. Entretanto, Jeanne junta alguns objetos, incluindo o último *Canard Enchainé.* Ela comprou-o para o pai sem ele ter tido a oportunidade de o abrir. O jornal foca o envolvimento americano no Vietname e das iminentes negociações de paz. Há um artigo cínico acerca da indústria bélica francesa. Há também pequenas notas e *cartoons* falando de ações de estudantes contra o *establishment* francês. Este, liderado pelo presidente francês, reage com raiva. *Les bourgeois, c'est comme les cochons,* canta Brel, pensa John. Serão os estudantes hoje em greve por sua vez censurados dentro de algumas décadas, tal como aqueles da canção de Brel?
A crescente tensão social na França irrompe com mais força em Maio mas é um tanto ignorada pela família Demeester-Souris. Jeanne e Charlotte ainda estão de luto pela morte de Lucien. Louis e Graciete estão de volta em Oostende. Graciete continua apática e Louis tem dificuldade em cuidar dela sozinho. Ela morre pouco tempo depois e Louis fica em casa da família de John por mais dois meses. Ele visita Charlotte frequentemente. Entre os dois falam sobretudo das suas respectivas vidas com Lucien e Graciete.

Depois da morte da mãe, John começa lentamente a prestar novamente atenção aos acontecimentos na Europa. Em Paris, estudantes e alguns professores continuam activos em todo tipo de movimentos de protesto. John aprecia bastante o slogan *"é proibido proibir"*. Inspira-o a propor a um pequeno

grupo de amigos, intelectuais com crenças diversas, para iniciar um grupo de tertúlia. O grupo continuará a reunir-se quase semanalmente enquanto dois dos membros do grupo estiverem vivos. Com este grupo John debate a fé e a ciência, o exercício do poder e a democracia, a escola anunciando-se democrática sem o ser. A este respeito ele cita uma observação do psiquiatra hispano-francês Tosquelles que por acaso leu: '*Ao forçar as crianças a trabalhar mecanicamente, sem cultivar as funções superiores de síntese e tomada de decisão, ao negligenciar as conexões entre afetividade e ação, o quotidiano escolar tradicional pratica verdadeiras lobotomias educacionais.*' Dois anos depois ele fará a ligação com a psicoterapia institucional.
Nos primeiros tempos do grupo de tertúlia, John volta ao *paradoxo do pluralismo* de Jeanne: pode, em nome do direito ao pensamento livre, a proibição ser imposta ao pensamento de uma pessoa quando esta pensa de forma diferente? Pode ser dado espaço em nome do direito ao pensamento livre àqueles usando esse direito para atacar fisicamente ou mesmo matar seguidores de determinadas escolas de pensamento político ou filosófico? Segundo John, o cego seguimento de dogmas leva ao estreitamento dos conceitos de pluralismo e cosmopolitismo. Ele repete aos amigos considerar-se um agnóstico quando se trata de Deus. Ele cita uma afirmação atribuída a Gandhi "*Deus não tem religião*" e rebate que a religião pode não ter Deus. Tentar provar a existência ou não-existência de Deus talvez seja irrelevante. Ele próprio nem consegue imaginar fazê-lo. '*Como não tenho o conhecimento estou convencido de não o conseguir*', diz ele com um

trocadilho.

Nesse mesmo ano, John volta também à reflexão *pensamento livre versus dogma*. Ele fala de perseguição religiosa ou não religiosa. Segundo ele, um dogma facilmente leva à perseguição e até ao homicídio culposo, não apenas entre membros da mesma comunidade. Ele não está a pensar apenas em instituições religiosas arrogando-se o direito de processar aqueles que se desviam, de condená-los à morte com inquisição ou *fatwa*. Ele inclui nesse tipo de perseguição o encarceramento em condições desumanas de pessoas para 'reeducação', por ordem de líderes como Enver Hoxha, Joseph Stalin ou Walter Ulbricht. Muitas vezes os procedimentos levam a morte dos prisioneiros. Pelos vistos, pensa John, atitudes dogmáticos transformam rapidamente a moralidade e a ética num espartilho, numa camisa de força, deixando de ser uma diretriz para a coexistência pacífica. Falando com os amigos de tertúlia, ele parafraseia John Dewey falecido em 1952. Enquanto anti-militarista o filósofo liderou a investigação relativamente às mentiras sobre Trotsky espalhadas pelos líderes da URSS e denunciou os obstáculos orquestrados pelo governo dos Estados Unidos contra Russell.

Na discussão assim provocada, um dos assuntos é a ocupação de Praga pelas tropas do Pacto de Varsóvia. John aproveita a oportunidade para explicar a um dos amigos com responsabilidades na direção da secção local do Partido Comunista por que razão, depois de ler *o manifesto de 2000 palavras* e a subsequente invasão nunca poderá ser persuadido a aderir ao Partido Comunista. Segundo ele, a fase da *ditadura*

do proletariado não é apenas um termo terrivelmente infeliz. A própria ideia é para ele incompatível com uma educação pluralista e uma ética cosmopolita. Além disso, diz ele, a prática tem mostrado como em última análise esta ditadura não existe. A prática mostra um aparelho partidário mantendo o proletariado tão longe das decisões como qualquer partidocracia no mundo referido como o Ocidente capitalista. Um dos outros amigos ri. Melhor será John desenvolver este argumento adequadamente, disse ele. Refere-se ao líder da Albânia. Este abandonou o Pacto de Varsóvia em protesto contra a invasão de Praga. John ainda se arrisca de ser rotulado de maoista...

A conversa continua e os amigos abordam as notícias acerca do conflito no Vietname. Este conflito transformou-se para muitos numa guerra sem esperança há já bastante tempo. John sente-se muitas vezes desconfortável quando ouve comentários relativizantes, frívolos, ou subestimantes no autocarro ou no combóio. Fica revoltado, diz ele, com a forma como ocorreu um genocídio em tudo comparável ao assassinato da população nativa norte-americana durante a colonização do século XVI ao século XVIII, e mais tarde, quando os colonos proclamaram a sua independência da Grã-Bretanha. "E revoltando-te, fizeste uma ligação com a tua maneira de ver a superficialidade na celebração do Natal por muita gente", diz um de seus amigos cristãos. "Li o teu artigo no semanário regional *Tijdingen*."

"Que artigo?" pergunta alguém.

Quem falou pega na edição referida do semanário e lê:

'Outra vez a manjedoura da trincheira.

Eu também não sei quem é 'o fenómeno' que inseriu a manjedoura de Natal no meio de uma cena de guerra — talvez simplesmente uma pessoa tendo algo contra a superficialidade. Talvez uma pessoa que não consiga relacionar o profundo simbolismo deste período festivo com a agitação melosa que rodeia os eventos de Natal, com o gorjeio sentimental e a música 'própria para a época' nas nossas ruas. Um excesso do festival de consumo, assim diz um grupo de jovens holandeses e protestam fazendo greve de fome.
A atitude deles parece-me mais evangélica do que os 'comentários de desaprovação' da população e de alguns visitantes. Por que a desaprovação?
O Natal é uma festa de luz, sim, de alegria para os cristãos. E que a refeição antes frugal e tradicional dos fiéis regressando da missa da meia-noite, gradualmente se transformou num banquete… bom, vamos lá, a falta de paz interior já é tão difícil de compensar.
Mas que o momento não deva sequer incluir um pensamento sobre a miséria da guerra no Vietname ou noutro local, ou que uma alusão a isto seria descabida? Onde nasceu a criança do Natal hoje? Talvez na cabana de uma aldeia vietnamita, sob a ameaça do napalm, ou entre os Caboclos na selva brasileira, ou nas escuras bidonvilles à beira das muitas "cidades luz". Pelo menos entre os humildes, os pobres e os oprimidos do nosso tempo.
'Paz à todos aqueles de boa vontade.' Tanto pior para os festeiros que ficaram chocados por um momento — só por um momento — com o 'berço de trincheira'.

O seu amigo diz então: "És um escritor doce e amável, John.

Demonstras o teu aborrecimento e continuas amigável com quem queres puxar as orelhas. E como falaste de colonização... acompanharam a última briga entre Corman e o Ministério Público de Bruges? Todos os presentes sabem da grande vitrine na livraria para o lançamento do livro *Black Venus* de Jef Geeraerts. Corman é mais uma vez acusado de tudo, desde pornografia até difamação do governo e da família real, como se fosse ele o autor do livro. E eu recomendo-vos o livro. Jef Geeraerts não é nada doce ou galante, como o nosso John aqui, mas dá uma descrição muito cruel e crua da vida dum funcionário público belga no Congo. Às vezes deixa-nos desconfortável. Talvez conseguem um livro entre duas apreensões," conclui com um sorriso.
No ano seguinte o grupo de tertúlia volta ao livro, quando este recebe o prémio de estado de literatura, originando muitas críticas entre aquela parte da população que se autodenomina conservadora.

Durante sete anos, Paulo mantém uma espécie de diário de férias com pequenas anotações sobre os sucessivos meses de julho no sul de França, numa casa alugada no meio das vinhas, na curva de um rio. Em 1969, ele tem doze anos e descreve a emissão de rádio durante a noite de 20 de julho, quando toda a família acompanha a primeira alunagem tripulada. Ele transcreve alguns radio-comentários e observe como acha deslocado algumas alegações. Os comentadores falam de um *tour de force* americano. Todos os cientistas e investigadores envolvidos em todo o projecto sabem como a realização deste *tour de force* é o resultado de um período muito longo de

descobertas, hipóteses, invenções, tentativas, fracassos e testes bem sucedidos. Foram anos de experiências, diz-me o pai, escreve o adolescente. Eles começaram na antiguidade, continuaram nas academias nacionais e nas conferências internacionais desde o século XVII. Em última análise os engenheiros alemães conseguiram melhorar a tecnologia de lançamento de foguetes durante a guerra. Foram essas a servir de modelo para todos os veículos de lançamento capazes de levar objetos e, posteriormente, seres vivos para o espaço desde 1957. Mais conhecimento humano de matemática e física contribuiu para fazer regressar à Terra os seres vivos, na maioria dos casos em segurança. John escreve uma nota acerca do cosmonauta russo Gagarin e também conta ter lido como cientistas, incluindo o '*pai dos voos espaciais*', um certo Tsiolkovsky, se inspiraram nos livros de aventura de Júlio Verne (*nota de Alberto Auctor: ver o livro A escola dos burgueses iluminados*). Paul ainda anota a frase pronunciado pelo astronauta por volta das quatro horas da manhã quando finalmente põe os pés na Lua: "*um pequeno passo para um homem, um grande passo para a humanidade*".

Escreve ter apreciado e menciona um comentário do pai: "Infelizmente, muitos comentadores acompanham os governos transformando o evento numa espécie de competição de mau gosto entre nações rivais. Fazem-no com muitas outras conquistas humanas, mesmo quando só alguns em cada uma dessas nações sejam capazes de contribuir para a sua realização. As proezas surpreendentes nunca ou raramente são o resultado de trabalho científico estritamente dentro dos limites artificiais

de estados artificiais."

No início do mesmo ano, John contactou Hendrik Keuleer, em nome do *Centro de Educação Popular,* convidando-o para uma noite de discussão sobre Cuba. Imediatamente recebeu a seguinte resposta:

Ao camarada Demeester,
Querido irmão sem avental,
Agradeço a sua carta e apresso-me em responder que ficarei feliz de fazer uma escapadela. Esse dia é na verdade feriado, o que funciona particularmente bem.
Como título proponho-vos escolher entre "Essa Cuba herética do PURS" ou "Banco do Comércio e do Espírito Santo". (PURS: Partido Unido de la Revolución Socialista, antigo nome do PCC; o Banco fazendo Comércio com o Espírito Santo existe efectivamente, é um dos mais importantes de Portugal. Isto claro, tendo em mente a ex-Cuba, feito bordel privado de luxo pelos EUA com refinamentos exclusivos de todo tipo incluídos.)
Em outros lugares eu dou à minha peça em construção o nome "A Ilha da Neurose Feliz". Se preferirem, claro também está bem. Em correio separado receberá alguns estênceis, inclusive sobre Cuba.
Con los pobres de la Tierra
HK 28 I 1969

John e Jeanne apreciaram o estilo da resposta e quiseram conhecer o homem um pouco melhor. Convidaram-no para jantar com eles no seu apartamento de quarto andar frente ao mar do Norte, antes de irem para o local para a palestre. De facto o jantar correu muito bem e houve correspondência

durante o resto do ano. Em novembro, Hendrik e a sua parceira passam um fim de semana com John e Jeanne. Hendrik anuncia por carta:

13 11 69

Bons amigos,

Chegaremos amanhã em horário não especificado porque vamos tentar ir de boleia. Precavemos, Oostende fica muito longe de Gent (a Companhia Ferroviária Nacional aparentemente confunde o transmenápico com o transiberiano). Ligaremos quando chegarmos, mas por favor não façam nada de especial: a vista para o mar já será um verdadeiro deleite (nunca o observamos daquela altura).

Não fizeram nada de especial, mas com uma boa garrafa de vinho acompanhado de uma tábua de queijos fala-se muito, inclusive acerca de educação popular e as reações alérgicas de quem tem poder contra um povo com muito conhecimento. “Pão e circo e continuar a separar as classes, isso mostra-nos a história,” diz Paulo fazendo-se um pouco sabichão.

Hendrik olha para ele: “Certo, rapaz. Alguma coisa escapou das aulas de história na escola por te incentivar a fazer essa análise social. O curso de história deveria limitar-se a focar sobre as histórias heróicas.”

Sendo latinista, Hendrik acompanha de perto o que se passa tanto em América do Sul e Portugal. De repente ele recita a letra de uma música de Juca Chaves:

Política confusa, ninguém chega a conclusão,
um lado diz que sim, e o outro diz que não.
Feijão aumenta de preço,
cofap tem razão,

governo diz que sim,
o povo diz que não.
Se continuar assim haverá revolução,
o povo diz que sim
governo diz que não.
O parlamentarismo, é útil pra nação,
governo diz que sim,
o povo diz que não.
Sairá vitorioso Francisco Julião,
o povo diz que sim,
Lacerda diz que não.
Aqui não há problemas, pra que tanta confusão?
o povo passa fome, mas Brasil é campeão!

John imediatamente pergunta se Hendrik pode recitar o poema novamente enquanto o grava em fita. Grava-se de seguido de uma tradução espontânea.

No dia seguinte, os adultos sentam-se à mesa com vista para o mar, por trás dos vidros duplos. É um dia cinzento, chove intermitentemente, a areia voa deixando riscos na praia entre a linha da maré alta e a linha de água. De repente, Hendrik diz: "Emprestem-me uma toalha de banho, quero ir para o mar." John aconselha-o a ter cuidado e sugere acompanhá-lo para a praia. Mas Hendrik recusa a oferta. Ele desce até o *Zeedijk* e logo depois os outros veem pela janela uma pequena figura de calções de banho a caminhar pela praia. Quando chega perto da água, ele prende a toalha de banho com um monte de areia e entra resolutamente no mar. Um momento depois sai e enrola-se na toalha. Entra no apartamento, tremendo violentamente. Mesmo depois de se secar, ele continua a tremer tanto que John

o ajuda a beber aos poucos um generoso copo de Calvados, pois ele não consegue segurar nada nas mãos.
Uma semana depois, John manda uma cartinha escrita à máquina para Hendrik na qual refere a visita de fim de semana como um oásis no deserto. Ele explica estar a escrever a carta à maquina porque treme tanto que não consegue escrever à mão, não por causa de um banho no mar, mas por causa da febre de uma estúpida gripe.

Artesãos de antropogogia

(1970 - 1984)

Em 1970 o ensino dos jovens ao abrigo de um contrato de aprendizagem chegou a uma espécie de impasse para John Demeester. Apesar dos esforços da equipa de conselheiros para fazer das aulas pacotes de trabalho sob forma de projetos integrados, muitos professores continuam a dar aulas divididas por disciplinas. Além disso, todo o programa corre o risco de ficar preso por uma burocracia escolar cada vez mais extensa, tal como acontece no sistema geral de ensino. Os papéis parecem ser mais importantes do que as pessoas. As pautas valorizam competências padrão e pouca atenção é dada à forma como uma criança ou um adolescente aborda uma situação. Um fragmento de um artigo de um certo R. Bazin numa revista pedagógica francesa chama a atenção de John. Sobre a burocracia o artigo diz:

'Burocracia:
- *o instrumento do poder. Assim que atinge um determinado volume: o próprio poder;*
- *a mais humana das atividades; até hoje emprega mais homens do que máquinas;*
- *é verdade que um homem só desempenha bem o seu papel se funcionar como uma máquina.'*

Para John é isso mesmo: a padronização no ensino escolar consegue transformar pessoas em máquinas. Ele continua o seu raciocínio: os jovens que se rebelam só testemunham ter uma sã mente humana. Naturalmente, são imediatamente

classificados de inadaptados. Mas deverão as pessoas adaptar-se a sistemas quando estes sistemas as deshumanizam? Chegamos a um estágio evolutivo no qual *Homo Sapiens* bifurca em dois ramos? Passou a haver um pequeno ramo da elite *Homo Cogitans*, enquanto o resto através de treino e manipulação se tornou o ramo principal *Homo Exequi*? Eis uma possível vitória final da cultura sobre a biologia. Ele pensa nas conversas com o pai sobre a ascensão e a importância dos sistemas escolares nacionais. Tem pouco a ver com direito, muito com dever e ainda mais com obrigações.
Mais ou menos na mesma altura na qual John se depara com a sua própria compreensão do sistema educacional, o cônego Houtart sugere ler *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Existe uma tradução francesa. John passa pela livraria Corman e durante alguns dias fica completamente absorvido pela leitura de Freire. Os aspectos técnicos de ensinar a ler e a escrever enquadram-se no *método estrutural* de que falava o seu pai. Mas as referências ao método são de menor importância. Interessa-lhe a análise do próprio sistema educativo. A expressão *modelo bancário* para caracterizar o ensino faz todo o sentido para John. Além disso, a proposta de Freire para uma educação dialogante aproxima-se muito das pesquisas de Vigotsky com crianças e, posteriormente, também de Piaget. O trabalho de Vigotsky está disponível em inglês e com a publicação de *The Social Construction of Reality*, o termo sócio-construtivismo aparece cada vez mais para esta abordagem da atividade de aprendizagem.
John fica fascinado pela forma como Freire demonstra a

contradição entre os meios dos opressores e os meios dos oprimidos, falando de *ações anti-diálogicas* e *ações dialógicas*. Por baixo do primeiro termo ele reune *conquista, manipulação, dividir para governar* e *invasão cultural*; por baixo do segundo termo coloca *união, compaixão, organização* e *síntese cultural*. John pergunta-se como Freire interpreta o conceito de *união* e até que ponto inclui a diversidade e o pluralismo.

Recentemente, o bibliotecário da instituição tornou-se para John um regular parceiro de discussão. Falam algumas vezes acerca das teses de Freire. Um dia o bibliotecário entrega um livro com o comentário: “Não sei que alma perdida comprou isto para a nossa biblioteca nem porquê. Mas tu acharás interessante, provavelmente.” John tem nas mãos um exemplar de *Vers une Pédagogie Institutionnelle,* de Aida Vasquez e Fernand Oury. Ele acaba o livro em duas noites e informa logo o seu superior imediato que deseja conhecer aquele professor de ensino primário francês. Depois de ler alguns recortes de jornais e revistas pedagógicas francesas reunidos pelo bibliotecário, John entende os grupos de trabalho de Pedagogia Institucional na França como uma espécie de movimento de referência complementar ao I.C.E.M. e à Cooperativa Escolar Moderna em tempos fundadas por Célestin Freinet, falecido em 1966. Lendo nas entrelinhas, John entende que os seguidores do modelo pedagógico da escola moderna, tanto no I.C.E.M. francês como na estrutura internacional F.I.M.E.M. dele nascido se revelam pouco resistentes às armadilhas e ao discreto charme da pequena burguesia.

Enquanto John medita sobre como abordar o ensino dentro de um sistema escolar filtrante, Jeanne pensa em como filtrar as influências às quais Paulo é submetido. Ele iniciou o ensino secundário no Ateneu de Oostende. Para a disciplina *Moral e Ética*, os pais são obrigados a escolher entre Religião Católica ou Moral Laica. Paulo faz parte do pequeno grupo de colegas encaminhado para uma outra sala num anexo, enquanto o grupo maior recebe o padre responsável pelas aulas de Religião Católica na sala de aula habitual da turma. Na Bélgica da década de 1970 e sem religião oficial não existe na escola secundária uma disciplina de orientação mundial ou de filosofia tratando conjuntamente o teísmo, o ateísmo, o gnosticismo e o agnosticismo, dando aos jovens uma estrutura para formarem as suas próprias mentes. Em vez disso, eles são divididos e sujeitos a padrões de pensamento impostos e escolhidos pelos pais. Mas Paulo aprecia as aulas. Como o grupo é muito pequeno ele pode com os colegas e com o professor discutir abertamente os seus próprios heróis, falar sobre a vida do seu avô, trazer exemplos revolucionários apanhados em casa entre amigos dos seus pais. Ele fica incluído no circuito de adolescentes laicos. Muitas famílias não-crentes gostem de ostentar a sua laicidade, elas até têm os seus próprios rituais e os seus próprios centros. Aos olhos de John en Jeanne parecem os findos templos da Razão, e ambos consideram-nos absolutamente desnecessários. Mas Paulo, de treze anos, gosta, é claro, participar nesses centros nas festas dançantes organizadas entre adolescentes, especialmente depois de descobrir ali poder namoricar a vontade uma amiga.

Ela anda na escola para meninas do outro lado do parque da cidade. Encontrar-se sem a presença de adultos é difícil e o parque é vigiado por pessoal auxiliar das duas escolas. Mas Jeanne descobre rapidamente o que se passa e fala com o professor de moral de Paulo. Este dá uma dica acerca de uma organização juvenil da qual seu próprio filho é sócio. E assim Paulo torna-se sócio da *Associação Juvenil Belga para Estudos da Natureza*. Durante as férias escolares, jovens dos 12 aos 25 anos acampam juntos nos Países Baixos, na Bélgica e na França enquanto aprendem a observar a natureza. Nos acampamentos, mas também em atividades de fim de semana, participam na contagem anual de aves migratórias e ajudam a conservar reservas naturais como o *Zwin* e as poucas áreas de dunas protegidas na costa. Paulo gosta especialmente dos acampamentos de verão e outono. O grupo costuma ficar em grandes fazendas com celeiros disponíveis onde podem estender sacos de cama na palha. O congresso anual da associação juvenil realiza-se entre o Natal e o Ano Novo num prédio escolar disponibilizado. Lá, John aprende os acordes básicos de guitarra para acompanhar as canções nas noites ao redor da fogueira ou depois de ouvir palestrantes convidados. Um companheiro de acampamento alemão percorre com ele todo o cancioneiro do grupo, acrescentando às letras das canções acordes simples. A viola ficará na companhia de Paulo até depois de ele ser avô e os seus dedos enrijecidos impossibilitar o dedilhar. De momento Paulo e alguns membros da Associação Juvenil saem ocasionalmente para o mar com os pescadores, quando lhes é permitido, com

pequenas missões de observação da fauna marinha.

No longínquo Portugal, Maria Coelho emigra para Évora, a cerca de sessenta quilómetros da sua aldeia natal. Assim ela consegue continuar a frequentar a escola depois dos quatro anos escolares obrigatórios na escola da aldeia e os dois de télé-escola. Ela e sua melhor amiga vivem em casa de um casal amigo dos seus pais, originários da mesma aldeia. O sonho das duas meninas de se tornar professora de ensino primária talvez não é totalmente impossível. Há cerca de três anos, os pais de Maria decidiram emigrar para o norte da Europa com o objectivo de conseguir dinheiro suficiente para pagar os estudos dos filhos além de se construir a sua própria casa. Logo Maria espera conseguir realizar o seu desejo. Nascida na segunda metade do século XX, no interior português, numa aldeia sem luz nem água canalizada, onde quase toda a população trabalha como jornaleiro e os donos dos cafés são as pessoas mais ricas da aldeia, os sonhos das meninas são limitados a tornar-se professora ou enfermeira para escapar ao árduo trabalho de um trabalhador rural...

No início de 1971, o Fundo Masereel é criado na Flandres. A nova associação organiza-se em seções locais e o *Centro de Educação Popular de Oostende* aceite integrar a supra-estrutura. Quando em agosto do mesmo ano morre Bob Claessens, a seção adopta o nome de *Centro Bob Claessens*. Continua a tomar em conta a programação das outras organizações da região para evitar concorrência e repassa todas as suas atividades ao Conselho Cultural para serem publicados no calendário cultural. Depois de um debate incluída na série *Conversas com filósofos*

e sociólogos, naquela noite introduzido pela palestre de Ludo Abicht, pouco antes de o filósofo voltar para Cincinnati, o grupo de tertúlia de John discute o livro de Georges Steiner *No castelo do Barba Azul: Algumas notas para a redefinição da cultura.* No fim da conversa, John decide ler o livro. A conversa dos amigos faz-lhe lembrar uma conversa com o seu falecido sogro Lucien. Steiner analisa a época entre os conflitos franco-alemães e o fim da guerra contra a Alemanha nazista de forma semelhante a uma das teses de Lucien quanto à natureza das humilhações impostas aos conquistados em cada fim das sucessivas guerras. Segundo contou, ele pensa que contêm em si a semente para cada guerra a seguir. Steiner refere-se a esse período como uma versão moderna da medieval guerra de 100 anos. Além disso, afirma Steiner, circulava a ideia surpreendente de ter chegado o fim dos tempos, porque tudo o que podia ser descoberto já o havia sido. Esta peculiar ideia levou a aristocracia britânica em particular a uma espécie de tédio, pelo que reacender uma guerra seria sempre uma distracção bem-vinda. *Homo Pugnax*.

Uma noite, John convida um padre, pedagogo e sociólogo português de passagem em Oostende para assistir a um dos debates. O visitante integra o Ministério do Trabalho português e pedira orientação para uma série de visitas a centros de formação profissional querendo perceber como se desenvolve na Flandres o programa de aprendizagem no trabalho. Poderá haver interesse para este tipo de formação em Portugal. As visitas e atividades periféricas devem ter deixado uma boa impressão, pois no final de julho uma carta

vinda de Lisboa torna-se mais pessoal:

Caro John,
Já se passou um mês desde que voltei da minha visita à Bélgica. Ainda não escrevi porque não tinha a certeza se o encontraria em Oostende por causa das suas férias na França.
Espero e desejo de todo o coração a boa saúde de todos e especialmente que sua esposa e Anne recuperaram bem.
Acima de tudo quero agradecer o acolhimento que você e a sua família me deram durante a minha estadia, a compreensão natural para o meu caso e a disponibilidade e boa vontade em ajudar a resolvê-lo.
Cada vez mais quero encontrar trabalho no estrangeiro e uma autorização de residência porque o círculo à minha volta se fecha todos os dias e fico com receio de ser surpreendido; fala-se por todo o lado numa remodelação ministerial no nosso país e corro o risco de ficar sem trabalho, o que para mim neste momento seria dramático. Acho que seria bom sair de Portugal na primeira quinzena de setembro.
É terrível permanecer numa incerteza preocupante quando se tem 45 anos; por outro lado sinto-me cheio de forças e com muita vontade de trabalhar, garantindo o meu futuro e estabilidade económica, o que me permitirá viver em paz e poder dedicar-me aos outros e integrar-me em alguns grupos que promovem a cultura e onde possa dar a minha contribuição e receber a contrapartida dela.
Por isso eu disse que aceito qualquer trabalho, numa empresa, numa fábrica por exemplo, como trabalhador, porque acredito na dignidade de qualquer trabalho que, de alguma forma, contribua para o desenvolvimento do mundo e tenho até uma certa vontade de permanecer num emprego onde sou anónimo;

com 23 anos como homem público, já experimentei bastante a experiência do prestígio. Sinto que preciso de um pouco de silêncio ao meu redor. Acredite, é verdade!
Não importa muito se meu trabalho não for bem remunerado no início; Devo assumir a responsabilidade de conquistar com diligência e vontade um local de trabalho como todos os outros homens e é o que me interessa: seguir os passos dos pobres e dos trabalhadores. Neste momento o que me interessa absolutamente é conseguir algum tipo de trabalho e uma autorização de residência; todo o resto virá mais tarde.
Meu caro John, agora o meu caso é mais urgente e peço novamente que não se preocupe em conseguir um bom emprego para mim; O que mais me interessa é obter a autorização de residência. Mas quero tudo isso com a condição de que não seja um grande incómodo para você.
Tenho que me ausentar de 10 de agosto a 10 de setembro aproximadamente e gostaria muito de não voltar para não iniciar assuntos que não posso continuar.
Desculpe-me por esse tipo de abuso à sua amizade tão gentil e generosa.

O padre reforça o seu pedido numa carta no final de agosto, anunciando existir a possibilidade de emigrar para o Canadá, embora preferir a Bélgica. Ele anuncia passar por Bruxelas em breve e fornece ao pedido de John um currículo. Então, em meados de novembro, chega de repente uma notícia de Montreal. Ele encontrou um emprego modesto por CA$ 10 por dia. Quando John fala desse episódio com amigos comunistas. Estes salientam poderem estar em curso algumas mudanças em Portugal, depois do velho ditador ter morrido e com Marcel Caetano a assumir o poder. Embora as guerras no

continuem, há rumores acerca da descolonização. Por enquanto Portugal não tem nada de democrático, apesar do actual Ministro-Presidente falar em introduzir algumas mudanças. Resta saber se os conservadores, encabeçados pelo Presidente da República o permitirão. Mas talvez as reformas nalguns dos ministérios, incluindo o da educação, sejam a razão pela qual o padre que visitou John prefere emigrar.

Pouco depois, uma das associações de Oostende organiza uma palestra sobre a produção de electricidade através da construção de reservatórios e as consequências para a população local. *Vilarinho das Furnas,* no Norte de Portugal, é um dos exemplos. O visitante de John nunca abordou o assunto. A barragem está quase pronta e a inauguração está prevista para o início do próximo ano. Entretanto, a aldeia de Vilarinho já foi completamente evacuada e os habitantes emigraram para outros concelhos da região do Minho ou mudaram-se para o estrangeiro já faz dois anos. Com o desaparecimento da vila desaparece também a sua milenar organização comunitária, como ainda ocorre nos pequenos concelhos desta região do interior português, distante da capital e do regime aí instalado. Esta organização comunitária é uma espécie de continuação contemporânea do *conventus publicus vicinorum* visigótico. A organização comunitária, a *Junta*, inclui todos os chefes de família da aldeia, geralmente os homens, quando presentes. Em Vilarinho já havia emigrantes antes da evacuação final da aldeia. Neste caso a mulher representa a família na *Junta.* Em caso de falecimento, a viúva torna-se chefe de família. A *Junta* é liderada pelo *Juiz* ou *Zelador*, eleito entre pares para um

mandato de seis meses. A primeira tarefa é de convocar a *Junta*, por norma todas as quintas-feiras após o jantar. Em Vilarinho a chamada era feita soprando num corno de vaca, para todos se reunir numa das duas praças da aldeia. Quem não chegasse após a segunda chamada era multado em meio escudo, a pagar na reunião seguinte. Quem não estivesse presente durante toda a reunião podia ser multado, geralmente com a realização de um serviço para a comunidade, de acordo com as necessidades. O *Zelador* acompanhava a lista de serviços e indicava quem realizava qual serviço. Da mesma forma, podiam ser aplicadas multas no tratamento de reclamações de quem não cumprisse as normas adoptadas pela comunidade, sem exceções, inclusive o *Zelador*. Todos tinham sempre direito à defesa. Após o tratamento das reclamações, o tempo restante da reunião servia para discussão de temas solicitados, registrados pelo *Zelador* e apresentados durante a reunião. Todos os assuntos relacionados com a comunidade podiam ser discutidos, desde o pastoreio comunitário do gado, a melhoria de estradas ou muros, até a definição dos locais onde cortar madeira, a criação de reservatórios de água, o afugentamento de lobos, etc.
A cada seis meses, o *Zelador* passa a tarefa ao próximo eleito, que também recebe a guarda do fundo comum. No caso de Vilarinho todos os acordos eram anotados. Muito mais tarde, Paulo iria ver exemplos de anotações feitas em comunidades analfabetas. John conta Louis o que ouviu na palestra. Neste caso é possível de falar de oprimidos e opressores no sentido dado por Paulo Freire? Existe aqui a dicotomia *"ações anti-diálogicas"* versus *"ações dialógicas"*? Segundo John, a

realidade parece um pouco mais matizada e não uma simples dicotomia.

Entretanto Paulo envolvera-se nas primeiras eleições do conselho de estudantes na escola. Alguns colegas da escola frequentando círculos de juventude maoístas contactam-no logo. Maio de 1968 chegou ao quarto do filho, observa John com um sorriso, quando Jeanne mostra o Livrinho Vermelho há várias semanas intocado na mesa de trabalho de Paulo. John pensa em como ajudar Paulo para continuar a ser crítico também em relação a diferentes ideologias, sem por isso poder sentir uma certa simpatia pessoal por uma delas. Ele lê ao Paulo uma breve citação de A.S. Neill retirado do livro *La Liberté pas l'Anarchie*:

Um jovem demónio muito perturbado:

- Mestre, mestre, algo de horrível aconteceu: o povo da Terra descobriu a Verdade!

O diabo sorri:

- Não te preocupes meu filho, vou mandar alguém para fazer disso um dogma.

É uma contribuição simples e é algo pelo qual Paulo admirará John por toda a sua vida. O pai não dá respostas nem impõe um padrão de pensamento, mas dá algo em que pensar. Efectivamente, depois de algumas visitas ao local de encontro dos jovens maoístas locais, ele já não se sente tão confortável. Ele gosta muito mais de passar o tempo livre de escola na Associação Juvenil para Estudos da Natureza. Os amigos nos acampamentos levam muito a sério a contagem das aves ou a precisão com a qual identificar as plantas numa reserva, mas

fora disso o clima é descontraído. Não são benfeitores revolucionários com dogmas, mas simplesmente jovens de espírito crítico observando a degradação da natureza. Apontam a atitude agressiva de proprietários, sejam eles agricultores, empresas industriais ou acumuladores de fortunas pessoais. Eles também criticam aristocratas quando afirmam manter o equilíbrio natural em domínios pessoais e áreas protegidas através da organização de grupos de caça selectiva. Apontam para a ignorância de alguns caçadores e de vendedores de pássaros recorrendo a redes ilegais ferindo e matando animais legalmente protegidas. A maioria dos seus amigos não pensa que as coisas se resolvem utilizando a violência. Contudo, às vezes recorram a actos de vandalismo, como com a destrução de redes com malhas ilegais de caçadores de pássaros. Eles conversam, cantam e ensinam uns aos outros danças folclóricas. As canções vêm dos quatro lados do globo e lhes dão grande conotação política, mesmo se tiveram, como com as algumas canções de Pete Seeger, Woody Guthrie e Joan Baez. Ao iniciar estudos superiores ou passar a ser reconhecidos guias da natureza, os mais velhos disponibilizam os seus conhecimentos aos mais novos. Qualquer membro do grupo a fazer comentários intolerantes corre rapidamente o risco de ouvir alguém mandar-lhe uma indirecta ou ser vaiado entre risos e fardos de palha. Paulo sente-se muito mais à vontade ali do que entre pessimistas dogmáticos expressando a sua verdade absoluta recorrendo às palavras de um líder, transcendente ou humano.

No Chile sul-americano (*Nota de Alberto Auctor: Actualmente*

zona 3, Anahuac), o socialista Salvador Allende é eleito presidente. O seu governo começa imediatamente a implementar um programa de melhores serviços sociais para toda a população, em grande parte financiado pela privatização das empresas com acionistas estrangeiros explorando os recursos da região. Imediatamente os proprietários e investidores estrangeiros fazem-se ouvir ruidosamente. Esses Adoradores do Bezerro de Ouro encontram logo aliados entre a elite local conservadora para organizar campanhas de desinformação. Quando o ainda bem-sucedido líder de Cuba Fidel Castro é recebido em visita de Estado um ano depois das eleições, ele observa atentamente o que o governo apresenta como desenvolvimentos pacíficos em benefício de toda a população e avisa: *'Estamos a assistir a um processo de transformação empreendido por revolucionários implementando mudanças através de meios pacíficos (…) A questão que nos surge naturalmente, pelo menos enquanto visitante, é se a lei histórica de resistência e violência por parte dos exploradores se aplicará no Chile. Nunca na história, os reaccionários, os exploradores, os privilegiados de um sistema social se resignaram a tolerar pacificamente a mudança.'* Paulo ouve os pais e alguns os amigos mais velhos da associação juvenil enquanto discutem o assunto. Será o Chile um exemplo de mudança pacífica?
O presidente Allende convida frequentemente artistas, entre eles o músico e compositor grego Mikis Theodorakis recentemente libertado pelo regime dos coronéis gregos de um campo de concentração e enviado para exílio. Durante a sua visita a Valparaíso, ele ouve jovens a recitar textos do poeta Pablo

Neruda. Galvanizado pelo *Canto Geral,* Theodorakis promete dedicar-lhe uma impressão musical.

Em 1972, os membros mais velhos da Associação da Juventude para Estudos da Natureza reagem com entusiasmo à publicação de *Os Limites do Crescimento.* O livro baseia-se em pesquisas realizadas pelo MIT em Boston, encomendadas pelo Clube de Roma, uma fundação incluindo empresários e cientistas. É interessante o grupo envolver empresários. Tira argumentos a outros empresários e investidores. É mais difícil desvalorizar o relatório como sendo obra de cientistas de esquerda e de promotores do catastrofismo, embora grandes grupos e bancos adoptam mesmo assim essa atitude. Paulo e os amigos estudam as diferenças entre crescimento linear e exponencial e com a ajuda de Jeanne, Paulo também aprende como combinar diferentes gráficos para esboçar possíveis cenários futuros para um determinado fenómeno. Ele está interessado, claro, para perceber o impacto na natureza do crescimento da população e da agricultura, mas também para compreender a crescente influência da indústria na poluição e como ela pode ter consequências para a saúde da população e do planeta. Na escola ele tenta convencer os seus professores de história e geografia para introduzir o relatório nas aulas, mas a resposta é sempre a mesma: temas políticos não fazem parte do programa. O currículo da história 'belga' limita-se a uma interpretação europeia clássica da história regada com um diluído molho cultural grego, romano e judaico-cristão. E isso é a interpretação de um programa não político. O atlas para acompanhar o programa oficial de geografia inclui, nas

páginas dedicadas à Europa, sobretudo mapas da Bélgica, as relativo à África, mapas do Congo e de Katanga. Nos mapas demográficos, os povos são apresentados divididos de acordo com a religião e a 'raça'. Um mapa de cores apresenta o grau de civilização tendo a Europa e os Estados Unidos da América como referência, fazendo dos povos de América do Sul e África os menos civilizados. Os critérios para o código de cores indicando o grau de civilização de um povo nem sequer estão referidos. Nos mapas económicos a mineração é o valor eterno. Para um aluno menos atento a fazer deduções do atlas a Bélgica é o país mais importante do mundo, com 17 conjuntos de mapas. Muitos países da Europa e de outros continentes partilham no máximo dois mapas. A Península Ibérica tem direito a duas páginas de mapas. Só fazendo um grande esforço, consegue se perceber tratar-se de dois países. Nenhum *Clube de Roma* pode competir com tal visualização de um curricular nacionalista… segundo os professores também nada político.
Nem do professor de matemática Paulo obtém apoio. Não se coloca funções algébricas, eixos cartesianos, parábolas, hipérboles, retas e curvas, todos eles conteúdos do programa, a serviço da pesquisa política do MIT. À hora do jantar John ouve a indignação de Paulo e suspira. Ele bem sabe dos seus próprios esforços para persuadir os professores a ligar projetos de trabalho ao conhecimento geral. Aparentemente, a maioria dos professores não estão de todo inclinados a considerar a escola como um local onde se apoia o entusiasmo e a curiosidade das crianças ou dos jovens. Não, dos alunos

apenas se espera que registam o pacote padrão de factos. Um direito ao ensino e a educação, mas para a massa só se for medíocre..

John obtém finalmente a autorização para entrar em contato com Fernand Oury e está radiante. Em março ele e o seu amigo bibliotecário vão visitar o professor francês nos arredores de Paris. Conversam principalmente acerca da abordagem da turma na qual crianças ou jovens desenvolvem e administram juntos com os seus professores o seu ambiente de trabalho, elaboram e mantêm horários de trabalho. John quer falar especificamente em relação aos professores por ele supervisionado. Mas Fernand Oury explica que os professores dos grupos de trabalho e reflexão de Pedagogia Institucional apenas falam do que fizeram, sem 'se' ou 'talvez'. Potencialmente, um plano de trabalho consistindo na leitura de monografias seguidas de um estágio é útil para professores generalistas, mas também o será para professores de disciplinas. Oury tem algumas dúvidas. Contudo continuarão a corresponder-se e a possibilidade de estágio fica em aberto.
John aproveita a curta estadia em Paris para visitar livrarias e lojas de discos. Numa das lojas próximas do Boulevard Saint Michel ele ouve falar de um novo projeto de Mikis Theodorakis que continua a viver em Paris. Como muitos de seus amigos, ele conhece a música de *Zorba, o Grego*. Mas agora Theodorakis estaria a compor um oratório baseado em textos do autor chileno Pablo Neruda, que ganhou o Prémio Nobel de Literatura no ano passado. Interessado, John compra um exemplar em espanhol do *Canto General*.

John continua interessado em Paulo Freire. A livraria Corman sinaliza a tradução neerlandesa de *Pedagogia do Oprimido* e John compra imediatamente vários exemplares para a biblioteca do seu local de trabalho. O livro faz imenso sucesso e uma segunda edição é lançada quase imediatamente depois da primeira. Aí John fica um pouco desconfiado. Quando ouve afirmar com o maior desplante em alguns locais que a luta de emancipação dos trabalhadores agrícolas latino-americanos equivale a da juventude francesa em maio de 1968, John fica ainda mais desconfiado. Ele teme que a análise social crítica feita por Paulo Freire seja transformada num método. É cómodo de reduzir a filosofia da libertação a uma didática para a alfabetização de adultos. Internamente ele faz breves comentários mais uma vez com o objetivo de incentivar os professores a terem uma abordagem ao currículo em função de sugestões para projetos, mesmo com crianças pequenas. Há pouco interesse.

Os amigos comunistas de John parecem ter avaliado correctamente a situação em Portugal: nada indica uma democratização geral. Contudo sob pressão de grupos menos conservadores, surge uma proposta de reforma do Ministério da Instrução Pública encabeçada pelo Ministro Veiga Simão. Setores da população católica mais conservadora consideram-nas logo propostas subversivas. E, no entanto, trata-se apenas de alargar a escolaridade obrigatória de seis para oito anos letivos, garantindo ensino gratuito para todos, um aumento do número de jardins-de-infância e melhores intervenções sociais para os cuidados com crianças pequenas. Discute-se

igualmente a educação de adultos. Estão em curso consultas com organizações públicas e privadas sobre todas estas propostas. A *Voz do Operário* organiza dois dias de debate. Há intervenções de escolas cujos professores tiveram ou têm relações com o LIEN. A diretora do *jardim de infância João de Deus* também está presente. Da acta dos debate consta, entre outras coisas, que os participantes insistem fortemente numa rede pública nacional de jardins-de-infância.

No início de 1973 assinam-se em Paris as declarações de paz pondo fim à guerra e à intervenção americana no Vietname. Para John, aquela guerra sem fim à vista deve ter parecido tão inútil para os rapazes americanos quanto a Primeira Guerra Mundial pareceu para os jovens soldados alemães e belgas. Jeanne pensa na provável resposta do seu pai: para qualquer jovem forçado a servir e na maioria dos casos uma situação de guerra deve parecer inútil. Paulo ouve os pais e aproveita para anunciar que quando for chamado para serviço militar, ele irá recusar e optar pelo obrigatório serviço civil numa organização acreditada. Os antigos camaradas revolucionários de Paulo não aprovariam a sua decisão, observa John. Paulo responde terem sido o pépé Lucien e o pai a fornecer os melhores argumentos para tomar essa decisão.

O novo ano letivo acaba de começar quando Paulo ouve ter sido cometido um sangrento golpe de estado no Chile. O presidente Allende está morto. Duas semanas depois, ele lê a transcrição traduzida da última mensagem de rádio de Salvador Allende na edição mensal da revista pacifista *Vrede*:

‘Esta pode ser minha última chance de falar com vocês. A Força Aérea bombardeou as torres de transmissão de outras estações de rádio pró-governo. Digo isso sem amargura, mas com decepção. E as minhas palavras serão uma condenação moral para aqueles que quebraram o juramento militar, os chefes das tropas: o almirante Merino que se auto-proclamou comandante da marinha, o desonroso general César Mendoza que ontem jurou fidelidade ao governo e hoje se declara líder da os carabineiros.
Diante desta traição, só posso dizer uma coisa aos trabalhadores: não me vou render. Nesta encruzilhada da história, estou disposto a pagar com a minha vida pela lealdade do meu povo. E estou convencido de que será impossível destruir as sementes que plantámos na consciência de milhares e milhares de chilenos.
Os traidores detêm o poder. Eles podem nos oprimir, mas nem o poder nem o crime podem impedir o progresso social.
A história é nossa, porque é feita pelos povos.
Trabalhadores do meu país, agradeço-vos a lealdade que sempre demonstraram, a confiança que depositaram no homem que foi apenas o intérprete do profundo desejo de justiça e que, quando prestou juramento de defender a justiça e respeitar a Constituição, manteve a sua palavra.
Quando me dirijo a vocês nesta hora última e decisiva, quero que entendam uma coisa: o capital estrangeiro, o imperialismo em aliança com a reação, criaram as condições nas quais o exército violou a tradição do General Schneider, vítima das mesmas camadas sociais que agora se retiraram para as suas casas, à espera que o poder regresse às suas mãos para defenderem ainda mais os seus rendimentos e privilégios. Dirijo-me especialmente à mulher simples do

campo, à mulher do agricultor que acreditou em nós, à trabalhadora que trabalhou incansavelmente, à mãe chilena que sabia que o governo da Frente Popular cuidava dos seus filhos.

Dirijo-me aos especialistas, aos patriotas, àqueles que continuaram a trabalhar apesar da sabotagem dos burocratas sindicais que – eles também – defenderam os lucros que o capital lhes dava. Dirijo-me aos jovens, a quantos se comprometeram de coração e alma na nossa luta. Dirijo-me ao povo do Chile, ao trabalhador, ao agricultor, ao intelectual, a quem ainda será perseguido, porque o fascismo está ativo no nosso país há muito tempo: ataques terroristas, pontes explodidas, oleodutos destruídos e o silêncio daqueles que poderiam ter falado, tudo isso é a expressão do fascismo.

Dentro de alguns momentos, talvez, a Rádio Magalhães ficará em silêncio e a minha voz não poderá mais chegar até vós. Não importa. Sempre serei ouvido, estarei sempre com vocês e serei lembrado como um homem digno e honesto.

Trabalhadores da minha pátria, acredito na humanidade e no seu futuro. Outros sobreviverão a esta hora sombria e amarga em que a traição luta pelo poder. Portanto, não está longe o dia em que se abrirá novamente um amplo caminho ao longo do qual o homem livre construirá uma vida melhor.

Viva o Chile, viva o povo chileno, viva os trabalhadores. Estas são minhas últimas palavras. E estou convencido de que minha morte não será em vão. Tenho certeza de que pelo menos proporcionará uma lição e uma condenação da falsidade, da covardia e da traição.’

Paulo fica muito emocionado com esse discurso. Ele pensa não só em Allende, mas também em Gandhi, duas pessoas tendo afirmado ser possível a mudança através da resistência não violenta aliada a uma luta pacífica pela reforma, ambos mortos. A luta pacífica é uma contradição nos termos? Naturalmente, também se lembra das palavras de Fidel Castro há cerca de dois anos e dos comentários dos seus pais e os amigos deles. A mudança precisa de ser forçada? Deverão líderes arrogantes substituir líderes arrogantes e forçar as pessoas a aceitá-los a eles e não aos outros? Em certo sentido, essa era a tese dos bolcheviques e na boa verdade não se pode dizer até agora ter sido na prática um sucesso geral. Segundo o seu avô e os seus pais, podemos questionar a escolaridade obrigatória: ele tem uma base humanista ou nacionalista? Mas significa isso a escolaridade obrigatória nunca será solução para que as pessoas desenvolvam as suas próprias ideias? Ela sempre apenas contribui para fazer adotar ideias de outros? Paulo sabe por experiência própria como os professores não apreciam, ou até são agressivos, quando um aluno faz perguntas apenas motivados pela sua própria curiosidade. Ao tornar a escolarização obrigatória, será possível evitar que ela beneficie apenas as novas elites que assimilam parte das antigas elites? Pode a obrigação de adquirir conhecimentos a partir de um certo momento deixar de ser necessária, porque a vontade de aprender excede a obrigação? Mas é possível garantir a vontade ilimitada de aprender num mundo no qual ter dinheiro e poder é sinónimo de ter sucesso na vida? Paulo tenta explicar aos pais o que está a passar pela sua cabeça.

John dá-lhe a tradução neerlandesa de *Pedagogia do Oprimido* e aponta a passagem sobre a educação bancária.
O número mesmo da revista *Vrede* com o último discurso de Salvador Allende anuncia a resolução contra a política de apartheid na África do Sul da Quarta Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas. Foi aprovado com 84 votos a favor, 3 contra e 23 abstenções. Os votos contra são dos representantes dos Estados Unidos, da Grã-Bretanha e de Portugal... Paulo pensa imediatamente no significado de representante. O enviado belga apenas representa um governo formado pelos líderes partidários depois de cada belga ter votado num ou noutro representante local de um partido. Seja como for apenas só expressa a opinião de parte dos belgas. O enviado de um país como Portugal representa ainda menos o seu povo. Neste caso, o enviado apenas fala em nome de uma certa classe. Essa classe não discute a independência dos *territórios ultramarinos* e provavelmente interpreta as leis do apartheid da África do Sul como uma salvaguarda para a sua própria política, especialmente na região vizinha de Moçambique, mas também em Angola, Guiné e Cabo Verde. Quão falso não é dizer Portugal ter votado contra?
Paulo está no ensino secundário. Ele é obrigado a escolher uma quarta língua da qual a aprendizagem está inscrita no currículo. Ele queria aprender alemão, mas Jeanne opôs-se. Então inscreveu-se para espanhol. Visto a posteriori foi uma boa escolha. O grupo é pequeno e adquire rapidamente um vocabulário bastante amplo graças às conversas com o professor. O interesse de Paulo pela língua espanhola é

contagiante e John reserva um fim de semana em família em Paris em dezembro com ingressos para um concerto noturno do argentino Atahualpa Yupanqui. Durante o recital o músico, cantor e compositor traz *Basta Yá:*

¡Ay! Ya viene la madrugada,
Los gallos están cantando.
Compadre, están anunciando
que ya empieza la jornada... Ay... Ay...
¡Ay! Al vaivén de mi carreta
nació esta lamentación.
Compadre, ponga atención
que ya empieza mi cuarteta.
No tenemos protección... Ay... Ay...
Trabajo para el inglés,
trabajo de carretero,
sudando por un dinero,
que en la mano no se ve... Ay... Ay...
¡Basta ya! ¡Basta Ya!
¡Basta ya que el yanqui mande!
El yanqui vive en palacio
yo vivo en uno ¡barracón!
¿Como es posible que viva
el yanqui mejor que yo?
¡Basta ya! ¡Basta ya!
¡Basta ya que el yanqui mande!
¿Qué pasa con mis hermanos
de Méjico Y Panamá?
Sus padres fueron esclavos,
¡sus hijos no lo serán!
¡Basta ya! ¡Basta ya!

¡Basta ya que el yanqui mande!
Yo de pequeño aprendí
a luchar por esa paz.
De grande lo repetí
y a la cárcel fui parar.
¡Basta ya! ¡Basta ya!
¡Basta ya que el yanqui mande!
¿Quién ha ganado la guerra
en los montes del Viet-Nam ?
El guerrillero en su tierra
Y el yanqui en el cinema.

A indústria americana e o investidor americano são os grandes culpados de tudo? Talvez mais na América Latina em comparação com outras partes do mundo? Mas não é todo o modelo de posse, de exploração de terras por qualquer empresa investidora o problema? Investir é mau? Ou o problema está na distribuição desigual de produtos possibilitados pelos investimentos? Ou quer uma parte do mundo fatalmente ter aquilo que outra parte do mundo não é autorizado a ter? Recentemente, Paulo leu parte de *Deschooling Society* do padre Ivan Illich. Ele encontrou o livro na estante do pai. Illich fala da impossibilidade de fazer com que o mundo inteiro viva como a classe média dos Estados Unidos simplesmente porque não existem matérias-primas suficientes para o tornar possível. Ele lembra-se das conversas depois do lançamento do livro *Os Limites do Crescimento*. Depois pega no pequeno ensaio *Tools for Conviviality* também de Illich. John ofereceu-lho há alguns dias, quando estavam juntos a folhar livros na livraria Corman. E ele pergunta-se se

a canção de Yupanqui apela à não-violência, se simplesmente é pessimista, ou, se com os últimos versos, quer com alguma ironia dar uma nota de esperança.

Durante os primeiros meses de 1974 chegaram a quase toda a Europa incluindo a Bélgica refugiados políticos do Chile. Várias famílias ficam temporariamente num aldeamento turístico perto de Oostende e inactivo durante o inverno. Procuram-se voluntários dominando o espanhol para ajudar os refugiados a concluir o processo burocrático viabilizando a autorização de residência. Paulo quer testar se pode ser útil apesar do seu conhecimento limitado da língua e da burocracia e John leva-o até ao aldeamento turístico. Em parte devido à ajuda dos chilenos que passa a conhecer, o espanhol de Paulo melhora rapidamente. John torne-se amigo de Marcos Portnoy, autor e diretor de teatro de Valparaíso, que também fascina Paulo. Ele e a sua família passaram por momentos terríveis e só graças ao esforço do staff da embaixada onde se refugiaram conseguiram escapar da polícia político-militar. Durante um passeio noturno na praia, Marcos olha para o céu sem nuvens e pede ao Paulo para lhe apontar as constelações que consegue identificar. Depois diz com seu especial sentido de humor: 'Quem podia pensar que o General Pinochet me iria oferecer a oportunidade de ver a Estrela Polar e a Ursa Maior…'
Marcos fala com John acerca do teatro sul-americano e de Neruda. Ele diz que gostava um dia ouvir o Canto General de Mikis Theodorakis. Quando o Kursaal de Oostende inclui o oratório no seu programa anual, John arranja imediatamente

bilhetes para ambas as famílias. Paulo fica impressionado com a música e as vozes.
Marcos e John também discutem a educação e o modelo andragógico desenvolvido por Paulo Freire. John fala sobre as monografias publicadas pelos professores do Grupo de Pedagogia Institucional. Bastante crítico em relação a quem separa as ciências da educação da prática, ele aprecia muito os relatos reflectidos vindo diretamente das turmas.

Em Abril, a guerra travada pelo governo português nos seus 'territórios ultramarinos' parece estar a chegar ao fim. Um grupo de jovens capitães decide avançar com um golpe de Estado. Os revoltosos fazem nomear um governo provisório para preparar uma democracia civil e uma imediata descolonização. Ainda não está totalmente claro o que resultará desse golpe. Tanto os observadores locais como os internacionais falam de uma revolução não violenta. Quando, poucos dias depois, aparecem em todos os meios de comunicação fotografias mostrando soldados com um cravo no cano da espingarda, o termo Revolução dos Cravos passa a ser amplamente utilizado para designar os acontecimentos dessa primavera em Portugal. John lembra-se do padre, funcionário do Ministério do Trabalho. Voltaria ele ao seu país, ou foi justamente porque tinha trabalhado para o governo agora deposto e sentindo as mudanças a vir optou por emigrar para o Canadá? Por enquanto, o governo provisório parece seguir um rumo marxista. John e os seus amigos chilenos acreditam que a evolução será observada com grande desconfiança pelo governo dos Estados Unidos. Discutem a

política dos Estados Unidos por causa do recente Prémio Nobel da Paz, atribuído ao Secretário de Estado Henry Kissinger. De acordo com os amigos de John trata-se de realista pragmático só perseguindo os interesses das esferas de poder americanas. Segundo eles, ele alcançou a paz no Vietname não pelo bem-estar do povo vietnamita mas porque a guerra sem esperança custava demasiado dinheiro à economia americana. Os amigos chilenos de John não têm dúvidas acerca do envolvimento dos serviços secretos americanos na deposição do democraticamente eleito governo da Frente Popular. Obviamente Henry Kissinger estava a par desse envolvimento. Vários observadores da NATO já deram a entender que o governo dos EUA está preocupado com Portugal. Antes da Revolução dos Cravos, já o estava por causa da guerra colonial, e também não por causo dos povos africanos. Essa guerra colocara a oposição em vários territórios africanos sob a influência comunista, razão pela qual exigissem o fim da guerra. Com a guerra aparentemente a terminar, a preocupação passa a ser outra. Como poderá a NATO funcionar com países membros, como Itália e Portugal a ter um partido comunista com grande poder e um governo orientado por uma política comunista? No grupo de discussão de John há aqueles que acreditam que o Prémio Nobel da Paz serve, em última análise, para atirar areia aos olhos das pessoas, pois pode ser usado para pintar um retrato mais positivo de governantes cínicos.

As coisas não correm bem para Mathieu Corman. Há um ano ele foi acusado de ter seduzido uma menor de idade. A

rapariga fugira de casa e passara supostamente a noite numa das livrarias Corman. Posteriormente, o pai terá obrigado a filha a confessar um suposto envolvimento, com graves consequências para o livreiro. Quando John ouve a história, não pode deixar de pensar no romance *Dokter Vlimmen* de Anton Roothaert. A história parece cópia dum episódio diretamente retirado do livro. Mas para Mathieu Corman tudo termina bem pior quando comparado com a personagem de Roothaert. Depois de uma curta estadia na prisão, ele é provisoriamente posto em liberdade. Ninguém mais tem notícias dele. Em meados de fevereiro de 1975 é encontrado o seu corpo com uma bala na cabeça. Diagnostica-se o suicídio.

Pouco antes deste acontecimento, John parara em Leuven após uma visita a Tienen, para assistir à audiência pública por ocasião da atribuição de um *Honoris Causa* a Paulo Freire pela Universidade Católica. John fica impressionado com o discurso do andragogo e mais uma vez convence-se da importância do trabalho de campo da academia demasiadas vezes perdida nos seus rituais. Ele pergunta-se quantas pessoas na sala conseguem realmente captar a natureza libertadora de assumir a própria história e quantos entre quem percebe o alcance do trabalho de Freire realmente procuram consistentemente trabalhar ***com*** as pessoas em vez de ***para*** as pessoas, para utilizar as palavras do próprio Freire.
Entretanto em Portugal, professores entusiasmados mobilizam os seus alunos do ensino secundário para campanhas de alfabetização em todo o país. Em Évora Maria Coelho integra um pequeno grupo de estudantes e desloca-se com eles para a

sua região natal com o intuito de ensinar pessoas a ler e a escrever. Leram alguns textos de Paulo Freire como preparação, mas em geral carecem de bases técnicas para destilar e utilizar de forma estruturada as palavras norteadoras surgindo nas conversas. Além disso, muitos trabalhadores agrícolas estão-se em maior ou menor grau cientes da sua condição. Eles não se sentiram necessariamente libertos com alguns grandes proprietários a fugir, deixando as terras nas mãos de zeladores ou simplesmente abandonando-as. Poucas das cooperativas criadas por voluntários politicamente activo conseguem gerir adequadamente herdades com muitas terras. E, dez a quinze anos mais tarde terão ainda mais dificuldades em sobreviver às políticas agrícolas introduzidas por governos obedecendo às condições do Fundo Monetário Internacional como condição para empréstimos ao Estado quase falido.

Durante o verão, John e Jeanne levam alguns jovens chilenos de viagem à República Democrática Alemã (RDA). A intenção é de visitar também Praga mas um problema burocrático com os vistos de entrada dos jovens faz com que apenas John e Jeanne viagem até Praga.
De regresso à casa John pega na caneta e escreve uma carta imaginária ao presidente do país:

Senhor Presidente,

Devo primeiro dizer-lhe amar este país e acreditar no futuro socialista do mundo.

Depois, como é apenas a segunda vez que faço uma visita turística e nem conheço a língua, terei o cuidado para não julgar nada. Por favor, considere esta carta como uma

tentativa provisória de lhe transmitir as minhas impressões – como superficiais eles são – dessas duas passagens enquanto observador interessado.

Aqui falamos muito sobre liberdade e um mundo livre. É óbvio que tudo é possível quando se tem os meios económicos. Não quero discutir esse tipo de liberdade que nada mais é do que um engano. Quanto ao outro tipo, a liberdade de espírito que durante séculos caracterizou a história, não só de Praga, mas de todo o país, creio que ela existe e que é tangível. Existe na mente aberta, num sentido estético, na bondade espontânea para com estranhos, também neste tipo de espírito rebelde que acreditamos poder discernir nos seus concidadãos.

Mas então porquê esta censura a certas publicações? Porque têm de examinar cuidadosamente os funcionários da alfândega as revistas femininas que trouxemos para uma amiga que as lerá com um olhar profissional, por assim dizer?

Porque é que os dois rádios do meu quarto de hotel só me permitem ouvir emissoras checoslovacas, impedindo-me de estar a par das notícias?

Porquê esta desconfiança quase descabida relativamente a estes dois jovens chilenos, fugitivos do regime fascista do seu país, a quem foi prometido o visto turístico na Bélgica, mas que não pôde ser concedido no prazo de 15 dias?

Veja, Senhor Presidente, eles ficaram muito felizes por ter a oportunidade — quase como compensação pelo seu exílio — passar quatro dias em Praga.

Não há dúvida de que os seus serviços administrativos não poderiam ter funcionado mais rapidamente – e este é um problema universal no nosso mundo cada vez mais congestionado e burocratizado. No entanto, permito-me

acreditar que esta tendência deve ser combatida, onde quer que seja, e que deve estar menos associada à difícil construção do socialismo do que ao caos de influências e poderes num regime capitalista.
É portanto sem fazer qualquer julgamento, Senhor Presidente, que me coloco estas questões. Mas estou convencido — e a história tantas vezes o provou — que nem a desconfiança sistemática nem a censura, sob qualquer forma, foram capazes de ajudar a concretizar um ideal que, em última análise, deve concretizar-se através da confiança daqueles que são chamados para realizá-lo.
Por favor, acredite, Senhor Presidente, na expressão de respeito de um turista belga que está a tentar compreender um país que ama e os caminhos do socialismo em que acredita.

John e Jeanne encontram em Praga a tal amiga. Ela trabalha como intérprete oficial e, para manter contato com o francês contemporâneo, pediu-lhes trazer as revistas francesas alvo de preocupação alfandegária. Ela explica como a universidade dificulta o trabalho de lectores sem afiliação no partido comunista. Quando John pressupõe haver mais critérios, ela responde que a confiança é analisada burocraticamente. Raramente discute-se competência. John fala do assunto com os refugiados chilenos vivendo na RDA quando regressem de Praga para buscar os jovens que com eles ficaram. Os seus filhos adolescentes riem-se às gargalhadas. Na escola, dizem, a direção verifica quem participa nas actividades extracurriculares organizadas para os jovens pela juventude partidária. Além disso, eles criticam a escola. Rindo, os pais referem como aqui

tudo é levado muito a sério. Para eles, no Chile, a acção socialista era uma celebração, uma festa, dizem, mas aqui é uma espécie de ritual religioso. John pede mais explicações. Ele percebe rapidamente que o retrato feito da escola secundária poderia ser de uma qualquer escola belga na sua organização e no seu modelo de instrução. Pensa no papel das associações juvenis cristãs, liberais e partidárias e até na associação juvenil onde Paulo passa tanto tempo. Como pode uma comunidade, para não dizer uma nação, garantir que estas organizações abram as mentes dos jovens ao diálogo e à compreensão da diversidade, e não as restrinjam a um conceito de unidade? E a comunidade está disposta a fazê-lo? E os dirigentes de uma nação?

Pouco antes de Paulo mudar-se para Gent onde vai iniciar estudos para se tornar professor primário, John diz acerca da escola: "Se estou certo, Freinet considerava a *École Laïque* uma instituição desprovida de qualquer forma de dogmatismo ou sectarismo: todos seriam bem-vindos lá, Cristãos, outros crentes, social-democratas, anarquistas, comunistas. Agora pareço ver não só em França, mas também nos países referidos por quem os governa como sendo países socialistas, como a escola laica não tem um modelo tendencialmente cosmopolita, mas antes um modelo doutrinante. As pessoas não aprendem a lidar com a diversidade, mas são levadas a lutar por um tipo de pensamento único correspondendo ao pensamento da nova elite."

"Então na verdade não é muito diferente da educação clássica determinada pela igreja como a conhecíamos e ainda a

conhecemos, por cá", responde Paulo surpreendido..
"Essa é a minha conclusão provisória, sim. O teu avô Louis diz ser essa uma característica de quase todos os sistemas escolares sobre os quais ele tem informações. Aqui na Bélgica, as escolas públicas impõem a dualidade católico — não-católico, e penso que não deveria ser assim. Continuando o raciocínio anterior acerca da escola laica, para mim as escolas públicas deveriam permitir todos a aprender a pensar juntos sobre a vida na diversidade. Mas a elite – ou devo dizer elites? – mais uma vez prefere continuar com uma política de dividir para governar, temo. Isso é fácil de fazer com espíritos pouco formados procurando eles próprios exercer o seu poder sobre quem está disposto a segui-los. Instalar o pensamento da união na escola é uma estratégia, outra é de manter os grupos separados para um qualquer poder acusar outro."
"E tu pensas que professores como Freinet ou Oury se opõem a essas duas estratégias?" pergunta Paulo.
"Não sei se eles resistem a isso. Ouço dizer que estão a construir um modelo funcional e não a desenvolver um método. E esse modelo de trabalho inclui o conceito de cooperação. Para mim, a cooperação, o trabalho conjunto, é uma forma de preservar, compreender e refinar a diversidade no contexto de um projeto comum. E, no que me diz respeito, esse projeto aproxima-se do bem comum da humanidade numa sociedade sustentável e ecologicamente equilibrada."

Passado dois meses John sugere Paulo para o acompanhar numa visita de trabalho a uma classe cooperativa num subúrbio de Paris. Ele conhece Claude Azuará, amigo de

correspondência de John. Claude é responsável por um grupo de adolescentes expulsos da '*Escola Única*' e encaminhados para uma espécie de turma de adaptação. Os adolescentes divergem dos critérios determinados pela escola e não correspondem assim à diversidade permitida. Logo eles devem ajustar-se ou desaparecer, diz John. Paulo observa como os alunos desalinhados são parceiros de discussão de pleno direito para Claude. Juntos revêem cada projeto aceito pelo grupo, reunem tudo o que cada um já sabe acerca do assunto e se propõe a aprender para concluir com sucesso o projeto. Claude conversa com John e Paulo sobre as semelhanças e as diferenças entre orientar crianças ou adultos no seu processo de aprendizagem. Aos três interessam os processos de aprendizagem de quem não têm a palavra ou foi privado dela e, portanto, raramente têm a oportunidade de participar no desenho do seu próprio processo de aprendizagem. Claude vê claramente uma diferença importante entre crianças e adultos: até que ponto uma criança tendo a palavra, tem história e capacidade reflexiva suficientes para orientar o seu próprio processo de aprendizagem? Segundo John, é um processo contínuo. Ele começa logo quando as crianças dizem as primeiras palavras e são apoiadas pelos adultos no uso social da palavra.

Na viagem de regresso para casa, Paulo pergunta ao pai se entendeu bem. Considera John os processos de aprendizagem de crianças e adultos como uma evolução contínua e não como processos separados com algumas semelhanças? John responde: "Não basta apenas levar em conta como os

adolescentes e os adultos ajudam a orientar o seu próprio processo de aprendizagem, parece-me. Também é preciso — segundo Claude em determinadas situações — considerar o modo como os anteriores interlocutores adultos desses adolescentes olhavam para eles, forçando-os à indiferença e muitas vezes à submissão através de uma atitude agressiva ou paternalista. Umas vezes esta atitude leva à resignação por parte dos alunos, outras vezes à agressividade, mas trata-se sempre de uma perturbação grave de um processo dialógico de aprendizagem. Um tal processo de aprendizagem exige confiança mútua e torna-se impossível durante um período de tempo mais curto ou mais longo, por vezes até para sempre. Aliás, quando falamos de pedagogia para adultos, ou de um pedagogo a trabalhar com adultos, não estamos logo a infantilizar esse adulto? Não está essa infantilização na cabeça de quem afirma ser pedagogo de adolescentes ou adultos, consciente ou inconscientemente?
"Pedagogo é palavra errada, quando falar de quem acompanha os processos de aprendizagem das pessoas em orientação?" pergunta Paulo.
"Precisamos trabalhar mais o conceito de aprendizagem, acho. O ato de aprender pertence ao aprendente, é orientado ou guiado por quem prefiro chamar de ***antropo***gogo em vez de ***andra***gogo."
"Mas não é este segundo termo o frequentemente utilizado quando se fala de pedagogia para adultos?" diz Paulo.
"Há dois problemas, penso eu. Como já sabes há muito tempo, a preposição ***peda*** é derivado da palavra grega antiga para

criança, e *gogo* vem do antigo verbo grego *gogein*, que significa liderar ou guiar. Portanto, um *pedagogo* para adultos é uma contradição nos termos, a menos que o adulto seja considerado uma criança, daí o meu comentário sobre a infantilização. Podemos dizer claro que quem mantêm escravos como mantêm gado, quem oprime as pessoas, almeja a dependência. A *pedagogia* do oprimido é só um pouco mais humana do que a *zoogogia* do oprimido", brinca John.
"Mas então *andragogo* é ok ou não?" diz Paulo.
"Bem, talvez trata-se só de uma subtil escolha de palavras", diz John. "Vejo a preposição *andra* (homem) como o par de *gyne* (mulher). Na minha opinião, *anthropos* tem mais a ver com pessoas, com a humanidade, ou seja, homem ***e*** mulher. Ao meu ver, a função do ***antropogogo*** começou a surgir logo quando os humanos, homens e mulheres, começaram a adquirir e partilhar conhecimento. No início era uma função não explicitamente descrita. Manteve-se a antiga palavra ***pedagogo*** para referir a quem orienta os processos de aprendizagem das crianças, embora na Grécia Antiga se tratasse originalmente mais de guiar as crianças do que do seu processo de aprendizagem. Como o vejo, o significado alarga-se, especialmente nos chamados tempos modernos, quando é dado às crianças o seu próprio estatuto e elas já não são vistas como adultos incompletos em miniatura. Por isso e para mim, etimologicamente falando, a palavra educador tem uma base mais ampla do que aquilo que também se chama de mestre-escola: é a pessoa que dá apoio a quem busca a sabedoria, ou seja, é um antropogogo."

Paulo medita um pouco. Depois diz: "É essa a razão do teu interesse pela pedagogia institucional? Ou devo, para ampliar o teu raciocínio, falar de *Antropogogia Institucional* ?"
John ri. "Sim, esse seria um bom termo para a caracterização geral de um modelo no qual posso colocar a aprendizagem dialógica. E penso avistar a estrutura naquilo que Fernand e Jean Oury entendem por Pedagogia Institucional. Na verdade o termo vem da Psicoterapia Institucional do grupo de *Laborde*, local onde Jean Oury atende pessoas com transtornos mentais. Mas Fernand Oury em particular pretende trabalhar com crianças, na sala de aula, no sistema escolar público, é claro."
Quando chegam a casa, John dá para ler ao Paulo alguns textos enviados por Fernand Oury quando se conheceram. Paulo lê:

> ***Pedagogia Institucional***
> *No meio da abundância de teorias e técnicas que irrigam os campos críticos das novas pedagogias, podemos distinguir duas importantes correntes da pedagogia institucional: a corrente cooperativa "Oury - Vasquez" e a corrente autogestionária "Lobrot - Lourau - Lapassade".*
> *Estas duas correntes têm em comum o facto de tentarem ir além tanto da abordagem psicológica ou psicossociológica. Privilegiam o indivíduo ou o grupo, negligenciando as determinações institucionais, como a abordagem sociológica, que vê nestas determinações apenas a sua estrutura formal estática e não os processos dinâmicos que os inervam.*
> *Os movimentos institucionalistas desenvolveram uma práxis de envolvimento dos agentes (educadores e educandos) na ação educativa dado não ser possível os desenvolver fora do local onde as regras da instituição são postas em prática.*

A corrente cooperativa derivando gradualmente do trabalho de Freinet quase não questiona princípios e não questiona radicalmente a escola como instituição social; simultaneamente refere ao sistema conceitual da psicanálise, atua ao nível dos fundamentos inconscientes da vida do grupo de classe. Tem desenvolvido a sua ação principalmente nos meios populares de onde provêm os alunos povoando o sector marginal constituído pelas turmas de recuperação, o ciclo de transição e o ciclo prático final.

A corrente autogestionária tenta trazer à tona a ideia de uma escola auto-gerida por todos os seus membros a partir de dados de dinâmicas de grupo; desafia a hierarquia educativa através de uma catarse destrutiva de qualquer relação de dominação, acabando passo a passo por abalar toda a hierarquia social; No seu ponto culminante, a pessoa aprendente que se tornou autónoma já não está disposta a submeter-se. A sua submissão foi somente a concha protectora atrás da qual se reservava o direito de se desenvolver nas margens. Esta tendência encontrou o seu campo de aplicação no ensino secundário privado e no ensino superior.

Paulo pausa sua leitura aqui. O pai deve continuar a ver as duas tendências como uma unidade, suspeita ele, fruto do seu trabalho na formação profissional de jovens, mas também na de jovens empreendedores que constituem micro-empresas e deve ter uma espécie de sonho utópico de criar pequenas empresas cooperativas economicamente sustentáveis. Ele continua a sua leitura:

Algumas definições

***A instituição**: um locus material (geográfico, arquitectónico,*

etc.) ou simbólico (ou seja, codificando comportamento individual, às vezes inconscientemente). Dito assim, é a força de inércia da instituição. É o espaço das classificações, das divisões (administração-gestão / professor-turma) que aparece mais claramente. Mas há aqui também algo de não dito, algo não pensado, algo invisível e a prática institucional visa precisamente trazê-lo à luz. A instituição, vista pelo seu ângulo dinâmico, envolve um jogo de forças ora libertador, ora estruturante (papéis, status).

***O instituído**: o dado, o conjunto organizado de normas e regras que fundamentam a instituição. É o sistema de valores, modelos culturais e ideológicos, estatutos e papéis que constitui a base estabelecida (material e simbólica) da instituição.*

***O instituinte**: aparece como uma "negação, uma contestação do instituído. Na dialéctica das lutas institucionais, o instituinte expressa o momento em que os agentes, atores ou utilizadores da instituição, intervêm negativamente para transformar o que lhes é dado como 'a verdade' da instituição. Emergindo durante uma crise ou conflito, a instituição estabelece, portanto, uma dinâmica capaz de criar novas relações sociais.*

***Pedagogia Institucional**: implementada pelo coletivo formador, não diz respeito apenas às regras explícitas da organização (horários, programa) ou às regras implícitas, 'as leis da turma' (Vásquez e Oury), ou seja, métodos, questões orçamentárias, ideologia, etc., mas a própria possibilidade de transformar o grupo classe ou o grupo escolar num grupo instituinte em relacionação a ambientes institucionais cada vez maiores.*

Trata-se essencialmente de uma reflexão permanente sobre as condições de apropriação da formação (autoformação) pelas

forças tornadas passivas ou objectivadas (‘estabelecidas como tais’) na escola.

De regresso à Escola Normal, Paulo fala das suas experiências na França com alguns colegas, entre os quais Marta Lacour, que já conhecia da Associação Juvenil para Estudos da Natureza. Eles dão-se bem e quando Paulo não está de visita em casa do avô depois da escola, normalmente pode ser encontrado no alojamento estudantil dela. Marta já lhe confidenciou só pretender trabalhar como professora primária por um curto período para depois estudar ciências da educação. Juntos leram *Vers une pedagogie Institutionnelle*. Eles introduzem a pedagogia institucional diversas vezes durante as discussões nas aulas, para grande satisfação do pedagogo supervisor deles com quem planeiam um estágio com Fernand Oury.
No início do segundo ano da Escola Normal, Marta e Paulo analisam uma monografia tendo a leitura e escrita inicial numa turma cooperativa como tema. Em seguida, vão para Bruxelas fazer um estágio de uma semana numa turma cooperativa de língua francesa, onde observam crianças do primeiro ano a trabalhar. O dia começa ouvindo quem tem algo para partilhar com os outros. Estas pequenas comunicações são escritas pela professora em uma ou duas frases. A turma então escolhe uma das comunicações escritas para a analisar em conjunto. As crianças adicionam as palavras descobertas às listas de palavras existentes na sala de aula ou iniciam novas listas. Cada lista é formada de palavras com um elemento comum: geralmente uma sílaba ou uma combinação de letras. Durante todo o tempo de aula,

as crianças são continuamente incentivadas em lembrar-se de outras palavras para essas listas. A professora enfatiza a conexão entre leitura, escrita e ortografia. Ela convida as crianças a escreverem sozinhas o que desejam contar, incentivando-as a usar as listas de palavras para descobrir a grafia de determinadas sílabas ou sons. Quando alguém pergunta *"Como escrevo isso?"*, ela responde muitas vezes para ir consultar a lista começando com esta ou aquela palavra.

No comboio de regresso para Gent, Paulo propõe Marta de visitar o avô Louis juntos. Eles contam-lhe com entusiasmo o que viram. Louis retoma com Paulo e Marta a conversa de há cerca de dez anos com os pais de Paulo sobre os métodos sintéticos, analíticos, analítico-sintéticos, globais e o mais recente *método estrutural*. O método estrutural, diz Louis não surgiu tanto com a intenção de remediar as deficiências apontadas aos métodos analítico-sintéticos, mas sobretudo como uma resposta ao método global. Existe um grande risco de o professor não avaliar suficientemente a possibilidade das crianças apenas aprender as frases globais de cor. Para o evitar, o método estrutural recorre a frases padronizadas das quais se extraem palavras padronizadas, servindo de palavra de referência para uma letra ou som. Marta pergunta: "Então esse método estrutural padronizada é a parente pobre do que vimos na turma cooperativa em Bruxelas?" Quando Luís acena, Paulo comenta: "E não pode a Escola Normal preparar os futuros professores primário os suficiente para aprenderem a estruturar o que é mais relevante para as crianças? Talvez

devêssemos convidar Paulo Freire para a Escola Normal, junto com Fernand Oury!" Marta fixa o olhar nele por um momento e depois diz: "Esse deveria ser o trabalho dos professores de pedagogia da Escola Normal e seria um acréscimo aos incentivos do nosso próprio professor sempre quando fala do caráter institucional da turma".

Pouco depois, Marta e Paulo participam no estágio com Fernand Oury. Eles apenas tem a possibilidade de contribuir com as suas experiências como estudantes da Escola Normal. Mas eles ouvem outros educadores a falar das suas experiências, e Oury incentiva grupos de discussão para analisar essas experiências. Sabem agora que tais grupos de discussão dão origem a monografias, como é o caso de alguns textos do livro *De la classe cooperativa à la pédagogie Institutionnelle*. Perto do final do estágio, existe entre alguns participantes o desejo não só de continuar a trabalhar nas suas próprias monografias, mas também de traduzir o livro. Nos próximos dois anos, John, Paulo e Marta farão parte de um grupo de voluntários que se encarregam desse trabalho.

Em Portugal, o Movimento da Escola Moderna adquiriu estatuto oficial próprio, depois de ter funcionado como secção estrangeiro do Movimento da Escola Moderna Francesa os últimos anos antes da Revolução dos Cravos. A pedido de alguns dos membros desse Movimento numa das escolas contratadas de *A Voz do Operário*, a instituição organiza estágios pedagógicos com o seu apoio.

O período identificado por parte da população como o Processo Revolucionário Em Curso terminou. Sob os primeiros governos

liderados pelo socialista Soares, o povo português passa por momentos difíceis. O país continua a sofrer as consequências da fuga de capitais após a Revolução dos Cravos e da descolonização. A inflação galopante está mesmo a levar à racionalização dos produtos básicos. O governo solicita a intervenção do Fundo Monetário Internacional e trabalha para uma rápida integração do país na Comunidade Europeia, junto com a vizinha Espanha, após a morte do General Franco.
Entretanto, Maria Coelho inicia os seus estudos de professora na Escola do Magistério de Évora. Rapidamente ela ouve falar do Movimento da Escola Moderna. Quando o pedagogo Sérgio Niza, co-fundador desse movimento, vem palestrar para os estudantes, ela está na plateia. Especialista no trabalho de Freinet e Oury, o ex-professor primário fala acerca do caráter instituinte do modelo do movimento que representa. Quando aborda os aspectos de cooperação no modelo, refere-se às influências portuguesas nomeadamente de António Sérgio, o pedagogo envolvido no projecto de educação dos primeiros anos da república portuguesa sonhado pelo ministro Camoesas.

Mais de um ano depois, Paulo e Marta visitam Oostende. Paulo divide o seu tempo entre traduções, dactilografia e pequenos trabalhos de substituição em escolas municipais de Gent. Marta também substitui colegas por curtos períodos. Ela está a trabalhar na tradução de Vasquez e Oury, mas passa a maior parte do seu tempo como voluntária num abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica. Ela observa quantas vezes as mulheres, devido à sua dependência financeira, são

submetidas a longos períodos de agressões, sem conseguirem libertar-se do seu agressor. Quando ela o refere a John, ele fala da hipocrisia do estado capitalista democrático, no qual a elite reconhece gradualmente direitos, mas não necessariamente trata de os fazer aplicar. Faz um paralelo com Paris antes da Revolução Francesa, onde os homens debatiam no Procope. Apenas as senhoras da elite tinham a possibilidade de organizar salões. Continuamos a viver num mundo no qual *Sapiens* considera normal os homens passar grande parte do seu tempo no trabalho e nas atividades sociais, continua John. Entretanto, as mulheres dependendo financeiramente de um homem continuam a viver quase em reclusão. Jeanne complementa não se tratar apenas os aspectos financeiros. Mesmo mulheres com rendimentos próprios continuam a correr o risco de ser agredidas. Marta pensa nalguns episódios vividas no mundo operário e acena com a cabeça. A sociedade industrial perturba gravemente a educação dos filhos, para só dar um exemplo. Tradicionalmente, em qualquer comunidade, procurava-se ajuda de avós, amigos e conhecidos. Tal apoio torna-se difícil quando os familiares vivem mais longe uns dos outros devido às circunstâncias económicas, os vizinhos desenvolvem menos laços, os amigos e conhecidos têm pouco tempo devido à maior pressão laboral. Quando Paulo e Anne eram pequenos, diz Jeanne, nem mesmo a proximidade dos avós e amigos era o suficiente para ela e John terem o tempo que queriam para se dedicar juntos ou separados às relações sociais. Mas eles tinham uma ajudante quase residente até ela iniciar a sua própria família. Mas só poucos casais conseguem

ou querem pagar por isso. O próprio facto de apenas uma assistência remunerada do género dar liberdade de ação àqueles que a pagam mostra como o modelo social que temos continua longe de ser perfeito, conclui Jeanne.
Paulo e Marta ainda estão em Oostende quando ouvem da súbita morte do Papa João Paulo I, eleito há apenas um mês. Dois dias depois, os amigos de tertúlia de John dizem já existirem especulações se o Papa morreu ou não de causas naturais. Circulo a o rumor em como a sua abordagem descontraída não agradara os funcionários mais conservadores do Vaticano. John acha tudo isso um tanto rebuscado. Um mês mais tarde chega a notícia da eleição do bispo polaco Karol Wojtyla. Ele escolheu o nome papal de João Paulo II. O Espirito Santo deu um sinal a esses mesmos adversários? Ou não?

No início de 1979, Paulo decide deixar Gent. Embora pese a despedida, Marta e Paulo sentem o mesmo: cada um quer seguir o seu próprio caminho. Marta inicia estudos universitários, enquanto Paulo não resiste à tentação de integrar uma comunidade de aprendizagem de crianças e adultos em Leuven, criada pelos pais das crianças e com a intenção de a transformar num projecto escolar comunitária de pequena escala. Até recentemente, a comunidade contava com refugiados políticos de Portugal e Espanha. Eram sobretudo intelectuais que encontraram abrigo nas diversas faculdades de humanidades da Universidade. Com a mudança das circunstâncias políticas nos seus países de origem, muitos entre eles regressaram, mas alguns optaram por continuar a desenvolver os seus projetos em Leuven. Entre eles há alguns

amigos portugueses da escritora Gabriela Llansol e do seu marido Augusto Joaquim. Alguns anos antes, o grupo internacional idealizou uma espécie de comunidade de aprendizagem *Illichiana* na *Naamse Straat*, em Leuven. Eles fundaram uma Escola-Casa para os seus filhos. Mais tarde, o grupo mudou-se para uma quinta com padaria perto de Louvain-la-Neuve. Aí adultos e crianças trabalhavam juntos. Os adultos não eram apenas responsável pela sustentabilidade do projecto do qual fazia parte uma padaria profissional e uma horta, mas também pela educação das crianças. No meio da década de 1970, grupos dispersos de pais, incluindo aqueles que permaneceram com a Escola-Casa, iniciaram esta nova comunidade de aprendizagem que mais tarde contactou Paulo. Ele concorda em trabalhar com um grupo de professores interessados para conseguir um caráter institucional para o projeto.

Na mesma altura Jeanne aprende a morte de Cecília Payne. Ela lê uma curta biografia publicada num jornal. Payne sempre conseguiu tornar-se professora titular na Faculdade de Ciências de Harvard para depois passar a ser a primeira mulher a chefiar o Departamento de Astronomia da mesma universidade. Jeanne suspira e diz a John pouco ter acontecido relativo ao reconhecimento do trabalho científico das mulheres desde a época de Émilie du Chatelêt. John penso que isso vai mudar nas próximas décadas. Há cada vez mais estudantes do sexo feminino matriculadas nas mais diversas disciplinas científicas. Depois oferece a Jeanne um exemplar de uma publicação recente de Douglas Hofstadter: *Gödel, Escher, Bach*. Ele próprio

fica fascinado pela forma como Hofstadter conecta matemática, consciência, universo e humor, utilizando diálogos de ficção entre personagens como Aquiles, a tartaruga, Zenão e Caroll. Ele imediatamente diz ter a esperança em como Jeanne o pode ajudar para compreender as partes mais matemáticas. Jeanne escreve Paulo acerca do livro. O filho é fã dos livros de Lewis Caroll sabe ela. Paulo procura de imediata o livro, mas desiste no meio da leitura. Ao contrário de John diz ele, ele não tem uma Jeanne por perto para o ajudar a entender o argumento matemático. Além disso, ler o livro em inglês é-lhe difícil. John então responde a brincar para guardar o livro até se aposentar e entretanto tornar-se amigo de algum matemático.

Depois de terminar a tradução do livro *De la classe cooperativa vers la pédagogie Institutionnelle,* John continua a corresponder com Fernand Oury. Eles falam brevemente da morte de Jean Piaget. Como a obra de Vigotsky ainda não foi traduzida para o francês, John assume Oury pouco ou não conhecer o psicólogo russo. Mas ele fala dos estudos de Lewin relacionando o comportamento de indivíduos ao modo de organização do grupo no qual estão inseridos. Os estudos são um apoio para Oury para demonstrar a diminuição de agressividade quando os grupos desenvolvem e aplicam regras em conjunto. John sabe de conversas anteriores como Fernand Oury também gosta de citar Lacan. Gosta referir de passagem que o psiquiatra certa vez terá dito ficar com a sensação de nunca ter sido tão bem compreendido como pelos grupos da *Pedagogia* Institucional ... mas talvez tenha dito *Psicoterapia,* pensa John...

Paulo está atarefado e com pouco tempo para a família. Ele fica muito feliz com uma visita da sua irmã Anne anunciando de estar grávida. O bonito tempo de primavera convida-os a algumas caminhadas durante o fim de semana nas florestas próximas. Anne fala das suas visitas à tia em Bruxelas. Ela trabalha como assistente social e está em contacto constante com migrantes do Norte da África. Anne refere que ela própria gostaria trabalhar com mulheres imigrantes. De momento é voluntária em várias grupos de bairro em Gent. Ela ajuda mulheres turcas, espanholas, italianas, marroquinas e flamengas a criar e manter espaços de atividades pós-escolares. Procura-se deixar as crianças brincar e ter actividades em conjunto, construindo regras e ouvindo a língua umas das outras. Paulo pergunta se sabe de iniciativas semelhantes em outras cidades. Ele fala das crianças por ele acompanhado. Elas iniciaram uma correspondência com uma turma em Delft. Talvez contactos com Amesterdão ou Roterdão podem ser interessantes? Segundo os seus amigos de Delft, muitos imigrantes vindo do Sul da Europa, de Suriname e Indonésia, vivem nessas cidades.

Depois do verão, Paulo recebe na turma com a qual trabalha um estudante da Escola Normal. Rapidamente desenvolvem uma boa ligação. Paulo fica encantado ao ver com que facilidade o colega estudante entende a base pedagógica das relações em sala de aula e como rapidamente ele orienta o grupo e os subgrupos no trabalho. Em Outubro levam os dois juntos as crianças por uma semana para Delft em visita aos correspondentes. Ambos os professores são alojados em casa

do colega neerlandês, enquanto as crianças ficam a pares em casa de um dos correspondentes de cada par. No meio da semana, mudam-se para o segundo correspondente. O encontro é um grande sucesso e Paulo fica feliz de rever alguns dos professores com quem frequentou um estágio orientado por Fernand Oury.
De volta em casa, Paulo recebe a mensagem que nasceu Sebastiaan, o filho de Anne. Paulo convida-a para passar o Natal com o bebé na sua casa. Entre os muitos 'momentos de bebé', Anne conta as suas experiências nos centros comunitários. Gradualmente descobriu como se torna mais fácil de juntar crianças de origens por vezes muito diferentes quando também reunir as mães em torno de algo concreto. Até este momento de paragem por causa do nascimento de Sebastiaan, ela convidava regularmente as mães para prepararem refeições juntas. Depois de confeccionar a comida todas saboreiam o que as outras preparam. Anne orgulha-se de em dois dos centros comunitários já haver uma refeição de sábado, uma vez por mês, com a presença de pais e filhos. Os encontros continuam mesmo agora, nos meses nos quais ela não consegue participar.
Pouco depois de regressar a Gent, Anne retoma o seu voluntariado nos centros comunitários. Dois meses depois, Paulo visita uma das iniciativas para participar numa refeição de sábado. Ele aproveita para conversar com o grupo de mulheres líder acerca da correspondência da sua turma com Delft. Ele sugere-lhes de iniciar com o centro comunitário correspondência com a uma iniciativa semelhante em

Roterdão.
Entretanto para Anne a vida de mãe solteira não é sempre fácil. Jeanne reforma-se e Anne muda para Oostende. Nessa altura as mulheres dos grupos comunitários iniciam a correspondência sugerida por Paulo.

A contra-visita dos alunos neerlandeses ao grupo orientado por Paulo tem um desenvolvimento inesperado. Planeia-se um encontro internacional de movimentos de escola moderna em Delft durante as férias da Páscoa para preparar o encontro de professores R.I.D.E.F. em Itália no ano seguinte. O professor neerlandês sonda Paulo com a pergunta se gostaria de passar alguns meses em Delft. O seu conhecimento de línguas e principalmente do espanhol seria muito útil na preparação e no acompanhamento dos trabalhos. Esperam-se bastante representantes de movimentos vindos de países de língua espanhola. Por outro lado, a direcção da escola correspondente gostaria de discutir aspectos da organização cooperativa em sala de aula. Paulo deixa a condução do grupo de crianças nas mãos do estudante da Escola Normal acompanhado pelo seu supervisor e parte para Delft. Durante a viagem de comboio começa a ler *Cosmos* de Carl Sagan. Não apenas fica imediatamente fascinado de ler como Sagan faz constantes conexões entre a mitologia e as origens da ciência. Ele é também sensível à abordagem global de Sagan. O livro apresenta-se como um exemplo de visão cosmopolita do desenvolvimento da humanidade e do seu conhecimento, pensa Paulo.
Os meses passados em Delft são decisivos. O encontro

internacional traz inspiração. As viagens anteriores com John, as vezes em família, em França e vários outros países europeus, a desilusão com os 'países socialistas' depois de 1968, mas também os acontecimentos no Chile e em Portugal já tinham deixado marcas na sua forma de pensar. Aprendeu mais com a comunidade de pais de Leuven e hoje ele sente a necessidade de partir novamente em busca, no mundo da educação. Ele faz parte de um grupo de trabalho local de professores querendo explorar o modelo de Freinet em contexto urbano. Considera a sua estadia nos Países Baixos, prolongado até ao final do ano letivo, um enriquecimento.
Entretanto, tem mais contactos e compromissos: uma jovem professora francesa da grande cidade deixou-lhe um convite, há as conversas fascinantes com o velho republicano Josep Alcobé aguardando seguimento em Barcelona. E ele foi convidado a participar no congresso do M.C.E.P. no sul da Espanha durante o mês de julho.
Quando Paulo chega à Costa del Sol, conhece a professora de jardim-de-infância Ramona. Ela oferece-lhe alojamento. Durante o congresso Paulo tem um segundo encontro com Josep Alcobé, renovando o convite para ir a Barcelona. Quando Paulo refere os laços do seu avô e da bisavó com Edward Peeters, introduzindo-os à Educação Nova e ao LIEN, eles falam de Francisco Ferrer. Desta vez Paulo também refere a Pedagogia Institucional da qual John afirma ser uma espécie de atualização do modelo de Freinet. Josep informa-o de ter tido em Delft uma conversa interessante com uma professora portuguesa acerca do trabalho desenvolvido pelo Movimento da

Escola Moderna em Portugal. Ela própria não está no congresso do M.C.E.P., mas há outros colegas portugueses. Paulo tem uma breve conversa com eles. Ele fica um tanto surpreso ao saber todos conhecerem a instituição *A Voz do Operário*. Ele diz saber da existência da instituição devido à conversas ocasionais do pai e do avô com visitas, mas também através dos apontamentos da sua bisavó em relação ao jornal Minerva de Edward Peeters e o trabalho de Faria de Vasconcelos.

Depois o congresso Paulo e Ramona visitam alguns lugares do sul da Espanha. Aproveitam o carro emprestado por um amigo de Ramona. Eles serpenteiam por Ardales, Osuna, Écija e Almódovar del Rio para chegar a Córdoba. Visitam a Mesquita várias vezes. Para Paulo o edifício expressa a diferença entre fé e dogma. Ao longo dos séculos, as pessoas encontraram ali o seu templo para viver a sua fé. Mas em vez se tornar um exemplo em como abraçar a diversidade pluralista também em questões de fé, a construção testemunha a arrogância de sucessivos dogmáticos defensores da fé procurando apagar dogmas anteriores. A remoção de 400 colunas da bela mesquita para plantar no meio dela uma catedral católica é apenas o último passo de uma série de decisões infelizes a separar as pessoas em vez de uni-las, diz ele a Ramona. Ela aprecia o seu raciocínio. Lembra ter sido o Imperador nascido por acaso na cidade onde Paulo foi estudante a governar um enorme império católico. A transformação da mesquita em catedral foi uma encomenda sua. Ele era um fanático católico contudo não apreciou muito o resultado. É lhe

atribuído o comentário em como o arquitecto da obra se limitou a destruir uma obra de arte para aí instalar uma estrutura trivial.
Regressam a Málaga em meados de agosto. Paulo apanha o avião para a Bélgica onde Ramona o irá visitar nas férias de Natal. Em Leuven, Paulo concorda participar mais algum tempo na expansão da escola comunitária, mas irá para Espanha no final da primavera, de onde viajará para Itália.

No final de 1981, a nação belga vive-se a enésima crise governamental. O estado está a caminho de se dividir em dois micro-estados, se não legalmente, pelo menos na gestão diária. O único ponto positivo do programa de governo na forje é de acabar com a proibição de instalar novas escolas como foi decretado alguns anos antes. O democrata-cristão assumindo o controlo do Ministério da Educação parece querer dar um estatuto legal às escolas com modelos de ensino específicos. O vislumbre do reconhecimento oficial da escola comunitária facilita muito a saída anunciada de Paulo. Na época de Natal Ramona está com ele e juntas visitam Antuérpia, Gent, Bruges e Oostende. Eles passam um dia no Zwin, onde Paulo relembra os seus anos na Associação para Estudos da Natureza. Fazem alguns planos para Paulo ir morar com Ramona no início do próximo ano letivo.
Mas ainda não estão lá. Duas semanas antes da Páscoa, Paulo compra um carro usado. Ele passa quase todos os fins de semana com Anne, sobretudo para brincar com o pequeno Sebastiaan. No final de Junho regressando a casa, pára em Gent e procura a Marta. Ele fala da sua visita a Espanha no

ano passado e anuncia pretender participar novamente no congresso do M.C.E.P. no norte de Espanha para depois seguir para a RIDEF no norte de Itália. Ramona irá acompanhá-lo. Ele pergunta a Marta se não está interessada em participar naquele congresso internacional.
No final de junho Paulo parte de carro para Santilla-del-Mar. Ele passa a noite perto de Tours. Enquanto monta a pequena tenda canadiana, inicia uma conversa com a vizinha no parque de campismo. Ela é professora e no ano letivo agora terminado trabalhou nos subúrbios parisienses. Ele fala da sua experiência com a escola comunitária. Quando aborda os estágios de Pedagogia Institucional, ela diz surpreendida: "Fizeste estágio com o Fernand?". Ele confirma. Ela apresenta-se. Chama-se Françoise e durante este ano lectivo teve encontros regulares em Paris com Catherine Pochet, a co-autora de *Qui c'est le Conseil,* publicado há três anos.
"Só vi a Catherine uma vez, depois de um estágio com colegas. Se bem me lembro, eles estavam a analisar juntos o diário de turma de Catherine, tentando destilar daí o livro. Eu era estudante e lembro que ela me impressionou muito", diz Paulo.
Françoise ri. "Ela ainda causa uma grande impressão. Ela ajudou-me muito este ano nos meus esforços para dar sentido ao o trabalho da turma. Não conheço a tua realidade na Bélgica, mas os episódios reunidos por Jacques Pain e Fernand no livro *Chronique de l'École Caserne* não são nada inventados! Às vezes suspeito que eles selecionaram apenas os testemunhos menos chocantes, ou então a escola ainda piorou nos últimos

dez anos.”
“Tenho pouca experiência como professor em escolas públicas”, responde Paulo. “Envolvi-me rapidamente naquele projeto de escola comunitária. Mas o meu avô foi professor primário na escola do estado e mais tarde trabalhou na Escola Normal. Ele estudou o desenvolvimento gradual da escola pública no contexto da educação obrigatória na Bélgica. Segundo me disse, os projectos incorporando o humanismo baseado no diálogo entre a criança aprendente e o adulto orientador são um fenómeno marginal. Quando surgir propostas para construir currículos baseados no diálogo e na experiência, levanta-se imediatamente um coro de protestos daqueles referindo as tradições, os rituais e as relações hierárquicas de poder, não apenas na escola, mas também na sociedade. Os meus pais costumam ver as escolas laicas ou religiosas gratuitas, e muitas vezes até as escolas privadas nos países onde são permitidas, apenas como um meio de educar as massas para a mediocridade, deixando uma pequena elite a destacar-se ainda mais.”
“Então nada mudou desde o nosso *Antigo Regime* na França?”
“Mudam algumas coisas. Quem faz da sua profissão a educação das crianças tem o conhecimento ou a possibilidade de entender cada vez melhor como a escola instalada pela elite para as massas continua de facto a preservar os rituais da escola simultânea outrora sistematizado pelo ‘vosso’ La Salle. Entre quem tem poder encontram-se muitos a querer mantê-lo. Eles lembram regularmente com nostalgia as propostas ‘económicas’ do Inglês Lancaster. O meu avô diz ter observado antes da

primeira grande guerra deste século, e entre as duas guerras, algum interesse para mais humanismo, mas apenas durante uma, no máximo duas gerações. As memórias são habilmente apagadas ou redirecionadas para interpretações mais nacionalistas da história, e os interesses económicos locais são a principal orientação.”
“E assim ficam à margem aqueles que estão comprometidos com o conhecimento geral e com a aprendizagem dialogada a partir de experiências individuais e em equipa…”
"Também penso que sim. A maioria das pessoas olha com desconfiança para quem usa modelos baseados em Freinet, Oury, Decroly, O’Neill, Movimentos de Escola Moderna. As escolas privadas da burguesia transformam esses modelos numa espécie de versão preceptora, hoje complementada com um trabalho autónomo estruturado. Há pouco espaço para cooperação e gestão coletiva; trata-se antes de orientação individual colaborativa. A meritocracia é mais importante do que a interação, a classificação e a exclusão são mais importantes do que fazer uso da diversidade e da complementaridade.”
“Sim, quando se coloca a questão nestes termos, parece ser objectivo dos governos do Estado moderno de promover a mediocridade em massa.”
“Certamente até a próxima grande crise! Considero tudo isso um pouco perturbador, tu não? Com uma espécie de paráfrase perversa de Sócrates, a única coisa que sabemos com certeza é que a maior parte da humanidade sabe pouco. Confirma-se, para citar Paulo Freire, uma presença do opressor no sentido

mais amplo do termo. O processo de conscientização dos oprimidos esbarra na arrogância sem escrúpulos do opressor", finaliza Paulo.
"Não pintas um quadro muito optimista", observa Françoise.
"Não, não para as próximas décadas. Contudo considero-me de natureza optimista. Dentro de duzentos ou trezentos anos teremos talvez uma boa vacina contra a infecção pandémica do capitalismo selvagem ameaçando a humanidade."

No dia seguinte, Paulo segue para Espanha. Françoise acompanha-o até Bayonne, de onde vai procurar apanhar boleia até Toulouse. Despedem-se com o compromisso de manter o contacto. Paulo e Ramona reencontram-se no congresso do M.C.E.P.. Participam numa oficina recorrendo ao modelo de trabalho de Paulo Freire. A intenção é de compreender melhor a interdependência entre a consciência do opressor e a consciência do oprimido. Como extensão, são discutidas as relações de poder na sala de aula.
No meio da semana ambos integram um pequeno grupo para uma extraordinária visita à bela *Cueva de Altamira,* nas proximidades. Desde o ano em curso, é readmitido um número limitado de visitantes por ano nessas cavernas habitadas ou usadas por humanos no passado distante. À noite eles conversam em como interpretar as representações da fauna e a ligação entre humanos e animais. Trata-se de fixar uma experiência espiritual e/ou de registrar rituais? A conversa coloca Paulo no encalço de Albert Jacquard, Paul Ricœur, Paul Veyne. Olhando retrospectivamente, ele tem consciência em como este congresso o ajudou a aprender a situar as coisas no

seu tempo e a ter cuidado quando lida com os outros membros integrando uma comunidade de aprendizagem na qual participa, especialmente quando desempenha o papel de guia ou facilitador.

Depois do congresso, Ramona e Paulo atravessam os Pirinéus. Eles vão atravessar o sul da França. Param para visitar Carcassonne. Passam um dia na cidade medieval e lembram-se a visita a Córdoba no ano passado. A cidade espanhola testemunha uma diversidade cultural historicamente maior comparada com esta cidade francesa. Depois de uma breve visita a Nice, seguem em direção a Tende. Não apreciam a travessia do estreito túnel de 3 km de comprimento. Quando surge o fim, Paulo não pode deixar de usá-lo como metáfora para a entorpecente escola obrigatória havendo no fim um ponto de luz esperançoso: com o tempo, o espírito humano não se deixará levar pela mediocridade.

Chegam ao local da R.I.D.E.F. no início de agosto. Uma série de mal-entendidos faz com que só conseguem entrar no recinto do congresso, fortemente vigiado e completamente fechado, dois dias após o seu início. Além disso, não consideram o evento tão interessante. Ramona opta por não ficar até o final do congresso e aproveita a oferta de boleia de dois amigos da delegação espanhola para viajar até Barcelona. Paulo despede-se do congresso no mesmo dia. Leva consigo um casal de Florianópolis para a Bélgica. Durante a viagem de regresso eles conversam sobre as condições de vida no estado de Santa Catarina. Os dois professores estão ligados a uma escola particular usando ‘a marca de Freinet’, mas não aberta

a todos, percebe Paulo. Depois de ter-se apoderado da *Escola Nova*, a classe alta e média alta também apanhou e diluiu a *Escola Moderna* em benefício de uma certa elite intelectual? Para Paulo, os dois interlocutores brasileiros parecem esboçar uma antevisão para Flandres: escolas com a patente de técnicas freinet e não tanto um modelo educacional libertador num ambiente de aprendizagem estruturado que crianças e adultos criam em conjunto. Oxalá a Flandres não chegar a esse ponto, pensa ele.

Os companheiros de viagem de Paulo reservaram acomodação em Bruges. Ele leva-os até a cidade e aproveita para visitar Anne e Sebastiaan em Oostende e depois procurar Marta Lacour. Ela não foi a Itália e explica ter perdido o interesse pelo congresso internacional depois de receber o programa. Mas ela conta entusiasmada ter restabelecido o contacto com Fernand Oury e pergunta se Paulo conhece Claude Azuará. Hoje ele forma professores, tanto através de estágios como na formação inicial, e ela gostaria de trocar ideias com ele. Paulo fica agradavelmente surpreendido.

No dia da sua chegada à casa, o pai de uma das crianças da sua turma do último ano letivo contacta-o. A família está em vias de se separar e ele pergunta se não lhe quer passar o contracto de arrendamento do apartamento. Tomam-se rapidamente decisões: um telefonema com o proprietário acerta a passagem do contrato e Paulo chega a um acordo com o novo arrendatário sobre o recheio. Ao Paulo só lhe interessa levar os seus livros. Ele deixa-os para já em casa da Anne e escreve Ramona estar de saída para a Costa del Sol, mas que

chegará um pouco mais tarde do que o esperado. Ele quer acompanhar Marta até Paris e também fazer uma paragem no caminho por alguns meses. Aceitou ser auxiliar por alguns meses na turma de Françoise. Ela conseguiu uma colocação permanente perto de Orange.

Marta e Paulo desfrutam de uma copiosa refeição em casa de Claude e Josseline Azuará. Quando o café está na mesa, Marta olha para Claude e diz: “Se entendi bem Paulo, trocaste o trabalho com as crianças pela formação de futuros professores?”
“Josseline e eu encontrámos uma forma de trabalhar juntos: um ambiente institucional cooperativo, tanto para os adolescentes com quem ela continua a trabalhar, como para os futuros professores, com os quais estou envolvido.”
Ele olha para ela e Josseline continua: “Os estudantes do Claude vêm à minha turma. Todos os anos, os meus aprendentes e os seus estudantes elaboram um plano de trabalho sob a nossa orientação e determinam as regras em conjunto. Por exemplo, muitos dos projetos dos meus aprendentes são supervisionados por um ou mais estudantes do Claude, e isso pode acontecer no meu contexto de trabalho, bem como no dele. Os grupos têm reuniões de turma separadas com base no próprio diário de turma, mas existe também um diário comum no qual todos os membros de ambos os grupos podem inscrever assuntos a discutir pelos dois grupos em conjunto. O encontro realiza-se uma vez a cada duas semanas.”
“Então não é um acordo de cooperação clássico, como entre uma Escola do Magistério e uma Escola Anexa?” pergunta

Marta.
“Não”, continua Claude, “vemos a cooperação entre os dois grupos mais como uma comunidade de aprendizagem ampliada. Enquanto adultos, os meus estudantes sabem ter como a tarefa a orientação das crianças da turma de Josseline. Essas por sua vez sabem ser a sua função de orientar os meus estudantes nessa tarefa. Logo também sabem como apontar os seus erros na orientação. A análise de erros faz parte da agenda das reuniões conjuntas das turmas.”
“Isso é muito interessante”, diz Paulo, “não só a turma da Josseline, mas também a do Claude podem assim redigir o seu próprio projeto de trabalho, dependendo das necessidades do seu próprio grupo e do grupo ampliado”.
Mais tarde, quando estão sozinhos, Marta anuncia a Paulo a sua decisão. Vai ficar uns três meses com Claude e Josseline para ver como iniciam o plano de trabalho conjunto. Também quer conversar sobre essa cooperação com outros colegas envolvidas na Pedagogia Institucional. Ela vai candidatar-se a uma vaga numa Escola Normal próxima da escola comunitária na qual Paulo trabalhou e tentar fazer algo de semelhante com a actual equipa de docentes. No dia seguinte despedem-se na estação onde Paulo apanha o comboio para Orange. O carro fica para a Marta.
Na última semana de agosto, Paulo e Françoise fazem planos em como organizar o seu trabalho enquanto auxiliar na turma de Françoise. Durante uma breve visita à escola no início daquela semana, surpreendido, Paulo descobre a coleção quase completa do *Orff-Schulwerk*. Ele fala um pouco do recém

falecido Carl Orff, enquanto percorre, bem guardados numa sala, dois conjuntos de jogos de sinos, um soprano e um alto, três metalofones (soprano, alto e baixo) e três xilofones nas mesmas tonalidades. Encontra também tímpanos, sinos, bombos, tambores, pratos e maracas. Paulo explica apenas faltarem caixas chinesas, triângulos e castanholas para ter disponível toda a gama de instrumentos Orff. Françoise fica um tanto surpreendida com o entusiasmo dele. Paulo fala da formação na Escola Normal para trabalhar com crianças com este conjunto de instrumentos. Mais interessante ainda foi ter experimentado pessoalmente os resultados do trabalho de Pierre van Hauwe com as escolas primárias de Delft. Ele propõe a Françoise de assumir o acompanhamento musical de todos os projetos da turma. Apresentam esse plano à diretora da escola. Esta revela o uso dado a alguns professores de diferentes turmas caixas chinesas e e triângulos para pedir silêncio... E as castanholas ainda estão com ela, por causa das danças de flamenco ensaiadas no fim do último ano letivo.
Quando, na primavera de 1983, Paulo apanha finalmente o autocarro internacional para a *Costa del Sol*, a exploração pentatônico dos instrumentos Orff faz é actividade regular em três turmas. Françoise e duas das suas colegas assumem a responsabilidade pela educação musical das crianças com a intenção de transformá-la num projeto escolar.

Querido pai,

Estou no meu novo destino provisório. Foi bom rever Ramona. De repente, passei da escola primária para o jardim-de-infância, ou pré-escolar, como aqui entre nós dizemos. Podes

já dizer à Anne: trabalhando hoje com os pequenos, sinto muita falta do Sebastiaan. Com a equipa da Ramona, aprendo como iniciar preparativos para trabalho cooperativa com crianças de quatro e cinco anos, às vezes mais novas até. A escola da instrução deve ter dificuldades a entender a transição da fase egocêntrica para a fase sociocêntrica. Não acontece no mesmo dia para todas as crianças, que chatice! Mas é bom de ver quantas entre os pequenos reconhecem rapidamente o seu próprio nome na lista de nomes da turma, quando apoiados por mais velhos. Não há necessidade de infantilizar as crianças com imagens e desenhos: o Jorje não é tartaruga, a Maria não é coelho, o Manuel não é elefante... São apenas Jorje, Maria e Manuel, felizes por sê-lo e não têm dificuldade em encontrar o seu crachá para o colocar no quadro de atividades para registar a atividade a fazer ou realizada nos momentos de brincar e de trabalho escolhidos por eles, sozinhos ou acompanhados de um amigo ou uma amiga.

Hoje estou convencido. Todos os professores primários deveriam passar um tempo na sala de aula de pré-escolar para ver e aprender como as crianças ingressando as suas turmas já sabem e percebem muito. Há crianças a desligar logo no primeiro ano de escola. Uma das razões será certamente porque ficam simplesmente entediadas quando lhes são atribuídas tarefas que já conseguem realizar há muito. Na verdade, muitas das atividades às quais são sujeitas crianças em algumas turmas da escola primária devem fazer revirar Vigotsky na sepultura. Piaget, Dewey e alguns outros juntam-se a ele, certamente.

Como vão os teus projetos com a formação de aprendizes? Já se pode instituir novamente na instituição ou impedem os rituais enraizados da instituição instituída qualquer mudança?

Um grande beijo do Paulo

Caro filho,

A tua mãe e eu estamos felizes que estejas bem e cheio de projetos como sempre. Embora… o que fazes exatamente? Passas o teu tempo com Ramona na turma? Visitas escolas? Aproveitas o sol?

Perguntas como corre o nosso trabalho com os jovens com contrato de aprendizagem. Bem, finalmente o sistema parece funcionar bem, especialmente porque o nosso instituto continua subordinado ao Ministério do Trabalho e não ao Ministério da Educação, mesmo depois do ensino obrigatório ter sido alargado para os 16 anos. Embora a lei continue a afirmar que o ensino é obrigatória e não a escolaridade, percebe-se bem que a burocracia do Estado preferiria ver obrigatório a escolaridade: já há algum tempo surgem regularmente debates acirrados sobre se a nossa formação se enquadra no Trabalho ou na Educação. Uma coisa estúpida, porque na formação de Pequenas e Médias Empresas, especialmente nas micro-empresas, a ligação entre a aprendizagem dos jovens sob contrato e a dos futuros micro-empresários independentes é muito forte.

Os arautos do capitalismo vêem cada pessoa desempregada como uma espécie de ataque pessoal ao seu pensamento liberal, um pária a condenar ao ostracismo ou um imprestável a submeter ao trabalho de escravo. Agora eles 'descobriram' haver uma ligação entre o nível de escolaridade e desemprego. São dois

conceitos flexíveis, claro. Consideram a tua irmã e a tua tia desempregadas embora ambas ajudem constantemente e voluntariamente migrantes ou refugiados políticos a aprender a língua e a navegar na burocracia flamengo-belga? Ou consideram os novos governantes do Estado-nação moderno elas serem demasiado, ver perigosamente independentes? Fazem elas parte do grupo escapando ao controlo, ameaçando assim o modelo senhor-escravo. Porque pelo meu entendimento esses governantes tem uma história única do Estado moderno: a história da sua realidade no seu Estado com a sua vontade de decidir sobre todos os outros. Digo isto porque já está definido o alargamento do ensino obrigatório até aos 18 anos. A lei vai a votação no próximo mês. Tem como objectivo principal de tirar os jovens das ruas e do desemprego, colocando-os em instituições reconhecidos como escola. E já se vê: não é desejada uma obrigação educacional por parte do estado, mas uma obrigação-incorporação-institucional por parte dos jovens. E todas estas instituições devem, naturalmente, estar sob a jurisdição do Ministério da Educação. As gerações futuras, a tua ou a dos teus filhos, se alguma vez os tiver, sentirão subitamente a necessidade de tomar novas medidas para os jovens indisciplinados no ensino secundário, penso eu. E mais uma vez, o fracasso resultado do comportamento deles será só por sua culpa, possivelmente também das famílias, mas nunca da instituição. Talvez um dia a Pedagogia Institucional penetre no ensino secundário e, quem sabe, talvez a Antropogogia Institucional ganhe impulso...

Mas não quero ser muito negativo, filho. Sempre trabalhámos marginalmente e continuaremos a fazê-lo. Quem sabe, talvez até

fazemos um trabalho útil às vezes.

Têm alguma ideia se virão para a Bélgica, durante o verão, por exemplo? Ou isso não está nos planos?

Um grande beijo da tua mãe e de mim.

Queridos pais,

Faço exatamente o quê? No Pré-escolar, tenho um emprego de meio tempo como professor de música. Faço alguns trabalhos de tradução para pequenos empresários locais, especialmente no sector do turismo. E leio muito. Vida feliz!

Entretanto já perceberam... de momento não temos planos para viajar até a Bélgica. Perguntaram-nos se gostaríamos de fazer parte da delegação do M.C.E.P. numa reunião internacional da F.I.M.E.M. em Colónia, mas, para ser sincero, estamos um tanto fartos deste tipo de reuniões. Estivemos no congresso local, onde reencontrei Josep Alcobé. Ele até nos fez duvidar em relação à reunião de Colónia. Ele estará lá por integrar a estrutura diretiva da F.I.M.E.M.. Mas não, ficamos aqui, talvez com uma visita a Gibraltar, talvez com uma viagem transfronteiriça até Portugal. No ano passado, estiveram portugueses na reunião do M.C.E.P. e convidaram-nos para uma visita às terras lusas.

Um beijo de filho.

Nas tais terras lusas, Maria Coelho começara a trabalhar numa pequena escola semi-privada onde se vira incluída numa equipa de professores todos membros do Movimento da Escola Moderna (M.E.M.). A colega costumando representar o M.E.M. em reuniões internacionais torna-se uma grande amiga. A reunião da F.I.M.E.M. não fica muito longe de onde

vivem os pais da Maria enquanto emigrantes e a sua nova amiga convide-a para lhe fazer companhia. Ela integra a delegação portuguesa. As reuniões em si não dizem muito a ambas as amigas, mas quando se fala dum congresso internacional de professores na Bélgica no ano seguinte, também não muito longe de Colónia, elas fazem imediatamente planos para participar. Maria poderá outra vez combinar a participação num encontro internacional com uma visita aos pais.

Entretanto, Maria conhece representantes de vários movimentos escolares modernos. Depois do encontro, ela e a amiga visitam Aachen, a região fronteiriça com a Bélgica e os Países Baixos com dois professores austríacos, antes de Maria regressar a Portugal com os pais.

Meus queridos,

Acompanhamos aqui as informações sobre os acontecimentos na Bélgica, fiel país da NATO, através dos nossos comités de paz locais. Aparentemente as autoridades militares pretendem instalar os seus novos e cada vez mais perigosos brinquedos equipados com ogivas nucleares em território belga? A superpotência Bélgica é com certeza o o alvo estratégico mais importante aos olhos daqueles perigosos líderes Soviéticos, … Não sei se ouviram a anedota: um Coronel-Perigoso-do-Leste anuncia poder chegar ao Mar do Norte com seus tanques em 24 horas. O Patético-Burocrata-do-Ocidente responde a essa ameaça: 'Só se todos os semáforos ficarem verdes.'

Fala-se aqui de um protesto crescente contra os desejos de instalação de mísseis nucleares, desejos não partilhados pela

população. As associações locais planeiam mobilizar-se? Não ouvimos muito sobre isso aqui.

Um grande beijo, Paulo.

Querido filho,

Muitas associações na parte flamenga da Bélgica reunem-se numa plataforma com o nome de Comité de Acção Flamengo contra as Armas Nucleares (V.A.C.A. em flamengo). A mobilização para uma manifestação de paz está em curso. Parece-me a resposta lógica à forma como o governo nacional decidiu autocraticamente concordar com a instalação de armas nucleares americanas em território belga, sem consultar o parlamento. A manifestação ocorrerá provavelmente na segunda quinzena de outubro. Não sentem a vontade de se juntar a nós ?

Agora sim, Paulo propõe Ramona de fazer uma viagem para a Bélgica. Ele tem menos trabalho nesse momento e Ramona está com uma licença sabática. Ela matriculou-se na faculdade local para fazer um mestrado. Depois de consultar o seu orientador, ela poderá tirar quinze dias de folga. Eles chegam a Oostende na véspera do aniversário de Paulo com a intenção de lá ficar para participar em família na manifestação pela paz no dia 23 de outubro.
A afluência à manifestação supera todas as expectativas. São contabilizados entre 400 mil e meio milhão de participantes. Os serviços policiais concordam com os organizadores tratar-se da maior manifestação alguma vez organizada em solo belga. No final, Paulo e Ramona ficam em Bruxelas para o concerto de Melanie, após o qual Paulo inclui *Look what they've done to my song* nas suas canções favoritas.

No dia seguinte, John e Paulo conversam acerca da manifestação. John acha que um protesto tão claro fará o governo retratar-se. Paulo é menos optimista e parece ter razão. As armas são instaladas em Kleine Brogel e em Florennes.
Cinco anos mais tarde terá de admitir que John tivera razão numa coisa. O governo retractou-se embora Paulo duvide que a remoção das armas tenha algo a ver com as continuadas marchas pela paz. Não será antes devido à esperança dos capitalistas ocidentais observando a mudança da situação política na Alemanha e na União Soviética? Parecem abrir-se novos mercados. Hordas de consumidores fazem entrar dinheiro rapidamente, pelo menos durante alguns anos.

1984…

Na primavera Ramona e Paulo separam-se amigavelmente. Paulo vai para Granada e fica algum tempo em casa dum amigo comum, diretor dum estabelecimento pré-escolar. Ele recebe uma designação como professor de música por três meses. Passa a maior parte do seu tempo livre nos jardins da Alhambra, para os quais comprou um passe de acesso permanente de três meses.

No verão Paulo regressa à Bélgica. Solicitaram a sua ajuda para a organização de mais um encontro internacional para professores, principalmente no apoio logístico. Ele fica a morar em casa da Anne e auxilia a partir daí a preparação do congresso. Sebastiaan está muito feliz de saber o tio ficar com eles por um tempo.

Alberto Campos, mais tarde companheiro de Catherine

Demeester, nasce em Lisboa.

Daniel N'Kondo, mais tarde companheiro de Joana Demeester, nasce em Angola.

Michel Foucault morre em Paris com 57 anos. Na viagem de regresso à Bélgica, Paulo lê *Surveiller et Punir,* ficando muito impressionado. Foucault faz uma análise da escola muito apreciada por Paulo. Para Paulo os modelos de Fernand Oury, Ivan Illich e Paulo Freire continuam a ser uma estrutura de trabalho de oposição à escola analisada por Foucault.

Louis Demeester falece em Gent. Paulo e John libertam a casa o apoio de Hans, deixando de lado documentos e livros de Louis para integrar a biblioteca posterior de Paulo.

Os anos de infância das irmãs Demeester

(1985 - 2001)

É uma sensação estranha para Paulo de estar de volta na Bélgica. Ele fica feliz por morar com a irmã e o sobrinho durante algum um tempo, mas sente falta das discussões muitas vezes agitadas com os camaradas do M.C.E.P.. Anne ficou em contacto com Martha. Ela trabalha em estreita colaboração com a pequena equipa da escola comunitária entretanto reconhecida pelo Estado belga. Aparentemente ela conseguiu pôr em prática o projeto de formação inspirado em Claude e Josseline. Anne fala das suas aventuras com falantes de línguas estrangeiras desejando aprender flamengo. Recentemente também trabalha com grupos de leitura e escrita entre analfabetos ou analfabetos funcionais flamengas. Apesar do ensino obrigatória, equivalendo para a maioria da população à escolaridade obrigatória, 3 em cada 20 adultos nascidos em Flandres não sabem ler nem escrever. Juntamente com um professor aposentado, Anne supervisiona alguns desses grupos.
"É muito simples", explica ela. "Começamos nós, com dois pequenos grupos de pessoas que nos contactaram."
"Por que?" pergunta Paulo.
"Na verdade, foi por causa do meu trabalho com falantes de línguas estrangeiras. Um dia apareceu alguém e perguntou simplesmente se eu também poderia ajudar a aprender a ler e escrever neerlandês a alguém falando neerlandês. Quando eu disse que queria tentar, rapidamente tinha 10 pedidos, todos aqui na cidade. Por isso perguntei ao tal amigo aposentado

Edward se ele queria ajudar. Partimos de textos simples escritos por nós mesmos com base nas histórias das pessoas do grupo."
Paulo sorri. "Isso soa familiar!"
"Sim, é verdade", responde Anne. "E funcionou nas mil maravilhas. Um ano depois, todas as pessoas do grupo conseguiam ler com alguma fluência e os a querer aprender a escrever ficaram muito satisfeitos com o resultado. Mas durante este tempo houve ainda mais pedidos. Sugerimos aos nossos aprendentes de voluntariamente orientar eles também quatro a cinco pessoas. Eles sabiam como trabalhávamos e sabiam por experiência própria as dificuldades durante o processo de aprendizagem. Edward e eu reunimo-nos uma vez por semana com todos os orientadores e discutimos o progresso do grupo deles."
"Essa parece uma abordagem interessante!" Paulo está entusiasmado.
"Funciona muito bem", diz Anne. "Existem agora 15 grupos, o Edward supervisiona 8 orientadores e eu 7. Estamos em contacto com outros voluntários na Flandres seguindo o mesmo caminho."
"Lindo", aprecia Paulo.
Anne diz: "Na verdade, há apenas um problema burocrático. Quem aprende a ler e escrever dessa forma não consegue validação oficial. Já procuramos como tratar da certificação mas... não existe enquadramento legal. Só é possível obter um certificado se for ensinado ou examinado por profissionais. Muitos profissionais veem os voluntários como concorrentes

ilegais por não terem o diploma necessário e nem sequer querem aceitar os seus estudantes para exame."
"É sempre a mesma história!" observa Paulo. "Não temos uma organização convivêncial flexível de pessoas que se ajudam mutuamente em relação às vontades de aprendizagem, mas sim outra estrutura hierárquica profissional anunciando oportunidades iguais para todos, mas 'infelizmente' produzindo uma percentagem de '*drop-outs*'. As estruturas uniformes usam estatísticas para se adequar ao estudante médio. Sendo a curva de Gauss o ponto de partida, só pode ter uma curva de Gauss como ponto de chegada. Deslumbrante mediocridade em massa!"
Anne e Paulo decidem criar alguns estágios com base na experiência de Anne com os grupos de leitura e escrita para despertar o interesse de profissionais para essa forma de trabalhar. Eles interrogam-se se é possível imaginar uma estrutura mínima na qual supervisores oficialmente diplomados supervisionem orientadores dos grupos de leitura e escrita, sendo eles a realizar os testes finais para quem deseja certificação. Tentam despertar o interesse de associados da estrutura internacional de movimentos da escola moderna, com sucesso variado.
Uns meses depois, Paulo e Maria Coelho cruzam-se durante um tal estágio. Maria está de visita em casa dos pais e foi ver alguns colegas presentes num encontro anterior. Ela inscreve-se no estágio de curta duração com Anne e Paulo e partilha experiências de alfabetização de crianças e adultos.
Durante os dias do estágio, Paulo e Maria passam a maior

parte do tempo livre juntos para falar da sua respectiva experiência educativa, da história belga, da Revolução dos Cravos… Portugal não tem até a data e desde a Revolução dos Cravos uma verdadeira lei-quadro para a educação, explica Maria ao Paulo. De momento está em vigor uma terceira versão dum currículo provisório.
Anne não fica surpreendida quando Maria decide prolongar a sua estadia na Bélgica e passar alguns dias com eles na costa. Um dia antes de sua partida, Paulo e Maria comunicam a Anne a intenção de se juntar.
Juntar-se. Dizê-lo é fácil, consegui-lo é mais difícil. Maria não se sente confortável com as soluções usadas por Paulo na França e em Espanha, quando misturava turismo com trabalhos meio-autorizados, pontuais e de curta duração. Depois de muitos entraves burocráticos, conseguem uma autorização de residência provisória da Maria na Bélgica, mas só se formalizarem de seguida a sua união em casamento. Maria muda-se outra vez temporariamente para a casa de Anne. Poucos meses depois, Paulo e Maria casam. Assim o casal têm a certeza de poder viver legalmente juntos tanto na Bélgica como em Portugal. Uns dias depois do casamento passeiam pela baixa de Oostende. Paulo fica surpreendido ao ver Corman anunciar o fecho do negócio com liquidação total. O casal acabou de conversar com o responsável de uma associação local tendo vários projetos em curso com imigrantes e refugiados. É a mesma organização na qual Anne organiza os grupos locais de leitura e escrita com o fim de ultrapassar o impasse burocrático relativamente ao

reconhecimento oficial desses grupos. É-lhes oferecido um contrato com uma duração prevista para dois anos. O contrato assinado abre-lhes a possibilidade de alugar um pequeno apartamento.
Em junho, Maria anuncia estar grávida. Ela convence Paulo para voltar para o sul da Europa. Durante o verão eles visitam amigos de Maria em Portugal. Impulsivamente acabam por assinar uma promessa de compra dum apartamento que lhes é proposto inesperadamente.
Em 20 de dezembro estão ainda na Bélgica. Catherine nasce, cai a neve e Maria tem saudades do sol.
Na primavera seguinte, Maria e Paulo pedem a rescisão antecipado do contrato de trabalho. A bebé Catarina está bem, o banco aceita o financiamento parcial da compra do apartamento em Portugal. Quando se aproxima o verão, saem com uma velha carrinha comprada de propósito para transportar os poucos pertences dos quais não se querem separar, sobretudo livros e artigos para bebé.

Anne Demeester tem entretanto vinte e seis anos e terminou um mestrado aconselhada pelo Paulo. Para a burocracia estatal ela dispõe agora de credenciais reconhecidas, permitindo-a de transformar o seu trabalho voluntário com migrantes e falantes de línguas estrangeiras em actividade profissional. De repente tem mais tempo para ler com a ocupação dos tempos livres passar a ser a principal atividade remunerada. Quando ela escreve Paulo sobre este agradável desenvolvimento, ele imagina um mundo no qual as pessoas não perdessem tempo com trabalhos desinteressantes apenas por razões económicas.

Será possível uma sociedade na qual todos possam apenas concentrar-se e aprofundar-se no que realmente os interessa? Uma maior automatização e robotização do trabalho rotineiro, perigoso e/ou sujo o tornará finalmente possível? Ou vão os ricos usar novos falsos argumentos para enriquecer ainda mais à custa dos pobres. Hoje, paradoxalmente, eles não beneficiam da automatização. Pelo contrário, são empurrados de volta para uma espécie de condição de escravatura, pensa Paulo. Quão explosivo será o mundo no próximo século? Ou estará a chegar uma era em que o conhecimento substituirá a ignorância, apesar dos obstáculos criados por quem tem e quer manter o poder?

Depois de se instalar no seu apartamento, Paulo e Maria visitam professores em escolas públicas, semi-privadas e privadas. Em princípios de outubro, com o ano letivo a começar eles sabem mais ou menos o que fazer. Maria aceita uma oferta de emprego num projeto escolar que coloca a participação dos alunos em primeiro lugar. Ela continuará a trabalhar no mesmo projeto de escola semi-pública até Catherine aí ingressar o primeiro ano.

Paulo inicia o processo de equivalência para ser reconhecido como professor primário. Entretanto, organiza cursos e estágios em pedagogia institucional para professores interessados. Dois anos mais tarde ele trabalha numa favela perto de Lisboa. Com os jovens que aí vivem, desenvolve principalmente projetos para acompanhar crianças em tempos livres. Em todos eles combina-se a experimentação e a diversidade cultural com o estudo das ciências.

Nesse mesmo ano, um amigo de longa data de John e executivo do Conselho Cultural há dez anos ausculta John para voltar a integrar o colectivo de direção daquele órgão. Ele recusa com alguma diplomacia: outras estão disponíveis, diz ele, pois ele tem a sensação de que aqui e ali se mostram sinais de mudança no clima predominante de pseudo-liberdade neoliberal.
Um ano depois, John admite numa carta ao Paulo o seu optimismo ter sido exagerado. Os órgãos de participação junto aos governos locais e concelhos municipais estão a tornar-se cada vez mais meros álibis para muitos representantes locais de partidos com agendas neoliberais. Não se trata de cooperação. Os órgãos políticos locais apenas admitem um certa colaboração para ratificar chaves de distribuição de meios financeiros para atividades culturais. De repente, muitas iniciativas de pequena escala, importantes para quem as implementa, deixam de receber dinheiro para custos operacionais. John teme constatar um entendimento pobre do conceito de cultura. Um significativo segmento da população vê as suas actividades de lazer minadas, resultando numa postura mais agressiva se não de descrédito em relação aos partidos e decisores. A surdez institucional de políticos municipais individualistas ameaça causar mais danos à democracia e à sociedade pluralista do que o autoritarismo de muitos professores… ambos os fenómenos ameaçam transformar mais cedo ou mais tarde cada bairro, cada distrito, cada cidade num barril de pólvora social, conclui John.

Na resposta, Paulo fala em como Maria e ele observam uma vida associativa ainda muito rica em Portugal, com muitas pequenas associações e colectividades devidamente apoiadas pelas autoridades locais. Para eles, os motivos de preocupação são outros e têm a ver com o aumento do comportamento consumista e o surgir dum individualismo exagerado. Ambos dizem observar uma degradação crescente e um aumento da mediocridade no mundo académico contaminado por regras económicas que pouco têm a ver com a investigação gratuita. Eles também observam o crescente afastamento entre o mundo humano cheio de pequenas atenções da vida cotidiana e o mundo virtual das instituições cujos funcionários parecem robotizados...
O *modelo bancário de educação* de que Freire fala está omnipresente em todo lado e ameaça constantemente aquelas escolas onde os professores tentam investir na aprendizagem dialogada. Por um lado, parece não ser dada devida atenção ao diálogo na formação básica em muitas escolas de magistério ou nas universidades; por outro lado, directrizes centrais surgem que conduzem à normalização. A equalização normalizadora tem um efeito erosivo pelo qual as diferenças são achatadas para atingir a linha da mediocridade. E a lei-quadro da educação ainda não foi votada, embora não possa impedir por si a proliferação do modelo bancário num sistema de turmas de ensino simultâneo. As leis-quadro não se ocupam de pedagogia.

Em março, Paulo e Maria festejam o nascimento de uma segunda filha dando-lhe o nome de Joana. John lembra o

aparecimento do nome em cada duas gerações, na genealogia da família. Desde o início de 1800 apareceu 4 vezes em oito gerações.
Pouco depois do nascimento de Joana, John e Jeanne passam algumas semanas em Lisboa. John passa a maior parte do seu tempo admirando as duas netas. Numa conversa com Paulo ele refere anotar muito, mas todas as suas notas estão em cadernos dispersos. Torna-se difícil encontrar algo e ele pensa em comprar um computador para ter um controlo digital sobre a sua escrita. Ele gostaria deixar um testemunho aos netos e às netas não só acerca da infância dos avós e dos seus pais, mas também descrever um pouco como era a vida em geral em gerações anteriores. Maria tem algumas dúvidas. Os contextos de vida não são nada uniformes. John consegue certamente pintar um retrato de sua própria juventude e da juventude de Paulo, mas dificilmente o consegue da vida dela ou dos pais dela, diz. Para dar apenas um pequeno exemplo: quando ela estava na escola primária da aldeia, fazia os trabalhos de casa à luz de uma lamparina de petróleo. As casas não tinham instalação elétrica. O abastecimento de água canalizada chegou à aldeia há apenas dois anos, quando se instalou a rede de esgotos. Nem significa sequer todas as casas terem água de rede hoje. Mas Paulo por sua vez sempre tomou banho quente numa casa de banho iluminada, desde que era bebé. Tinha uma sanita em casa, algo que as crianças da aldeia até dois anos atrás não tinham.
John impressiona-se cada vez de novo quando ouve exemplos e histórias de infância de nora. A sua vida em criança

corresponde muito mais a sua própria infância e não tanto à dos seus filhos. E mesmo ele sempre teve eletricidade em casa. Ele encontra nas histórias de Maria, de Paulo, mas também nas dele e dos pais de Maria, um forte argumento para do ponto de vista científico abordar a história de modo fenomenológico.

"De modo fenomenológico, mas com olhar mais universal", diz Paulo. "O modo como a História aparece nos livros escolares inibe ao meu ver as crianças de se formarem uma visão de mundo mais complexa. A história nos currículos nacionais é quase sempre uma versão local de acontecimentos seriadas e quase exclusivamente descrita do ponto de vista de 'vencedores'. Há pouco tempo ouvi crianças de 9 anos numa turma portuguesa a ficar surpreendidas quando ouviram dizer não ter havido descobrimentos apenas nos séculos XV e XVI e não terem sido apenas portugueses a viajar pelo mundo. Ficaram ainda mais surpreendidos quando eu lhes trouxe alguns textos sobre as viagens dos Vikings até Portugal. E ficaram realmente loucos quando falamos das viagens de descoberta do mundo de *Homo Sapiens* deixando o continente Africano durante a primeira grande migração, mesmo antes de haver história, isso é, narração escrita. Ficaram fascinadas como os paleontólogos nos têm dado versões cada vez mais refinadas ao longo dos últimos duzentos anos, a medida que se tornam melhores na interpretação de descobertas que fazem. De resto, observe a falsificação da história da cultura em geral. Por si só, uma escala para interpretar o grau de desenvolvimento primitivo ou cultural não significa nada, é claro. Torna-se completamente ridículo quando quem fala de

grau de desenvolvimento tome a sua própria condição como a culturalmente mais desenvolvida. Governantes e intelectuais de todos os impérios indo-europeus sofreram dessa patologia. E não só. Ainda hoje os imigrantes são malfeitores a-culturais, mas quando o próprio povo emigra (tornando-se portanto imigrante noutro local) é para levar aos outros cultura e prosperidade. Na história mais recente, os povos escravizados sabem muito acerca isso…"

"O problema é complexo", diz John. "Poderão as histórias nacionais dos Estados-nação, cada um com o seu próprio cânone, ser substituídas por uma história universal? E quem, no mundo humano reunindo diversas comunidades em nações por quem toda a história reivindicou domínio sobre essas comunidades, quem, digo eu, hoje adquirindo poder nesses Estados-nação, está interessado numa história universal?"

"Eu pergunto-me como a História será ensinada às nossas filhas daqui a vinte anos", observa Maria. "Com os acontecimentos no cenário mundial hoje, será certamente contado de forma diferente do que vos foi contado e depois nos foi contado. Há apenas meio século, na nossa versão local da história, a Rússia era primeira aliada e a Nação Alemã inimiga, para depois a União Soviética tornar-se o inimigo. Logo a seguir a União Soviética voltou a ser aliada contra a Alemanha nazi, pelo menos pelo entender do vosso governo, aqui entre nós não ficou assim tão claro. Mas depois, diz-se, os países ocidentais tornaram-se bons aliados contra as influências perigosas vindo do por nós identificado *Bloco de Leste e* a Alemanha Federal jé é outra vez o amigo. E agora, quando as nossas filhas irão

terminar a escola, esses países serão todos juntos aliados contra quem? Os países africanos? A China? O Brasil?…”

“E para tornar tudo ainda mais difícil”, continua agora Paulo, “até mesmo recentes heróis locais podem subitamente tornar-se inimigos, quando quem estiver no poder se quer glorificar perante toda a posteridade. Os papéis são reescritos como se faz num *soap* ou numa *télé-novela*. Em Portugal vemos muito claramente, ano após ano, como a história única contando a História da Nação tem sido ajustada desde a implantação da República em 1910. Já para não falar de toda a discussão sobre quem teve o papel principal para fazer de Portugal uma democracia durante e após a Revolução dos Cravos. Nem existe acordo acerca do próprio conceito de democracia. Apetece-me dizer só ter a certeza que todos os palestrantes da galeria política ficaram unanimemente longe da interpretação de Dewey acerca da democracia: *um ideal ético e não um arranjo político, baseado na participação e não na representação*. Além disso, afirmou Dewey, a harmonia entre o método científico e a democracia é essencial.”

John diz então: “Não reduzir a participação à representação ritualizada, organizando eleições de membros do partido com base em discursos demagógicos e vazios é, obviamente, um desafio constante. Como encontrar o equilíbrio entre a necessidade instituinte e a ancoragem instituída em qualquer instituição, comunidade, para não dizer, numa sociedade?”

Paulo responde: “Li muito sobre diferentes movimentos críticos no campo da educação, do ensino e da escolarização. Só nesta área já me parece haver claramente posições

assumidas partindo de uma análise muito dicotómica. Será possível iniciar um processo de diálogo a partir disto ou surgirão imediatamente teorias da conspiração?"
No final do mesmo ano, John lembra-se do comentário de Maria em como lidar com a História. Com a queda do Muro de Berlim, surgem muitas histórias fazendo da carta imaginária que ele escreveu em tempos ao presidente checoslovaco uma epístola puramente romântica. Como levar as pessoas a atitudes pluralistas e não agressivas umas com as outras? Simplesmente impô-lo não é possível, isso é claro. Não o é nem desejável é. Uma liderança arrogante ou ameaçadora não conduz para uma sociedade harmoniosa. Num Estado hierárquico baseado no lucro individual ou corporativo, sociedade harmoniosa nada mais significa do que fazer os subjugados aceitar a sua sujeição, isso está claro para John há muito. Mas, aparentemente e com alguma facilidade muitas coisas correm mal quando são postos em prática os ideais éticos de cooperação, mutualismo, democracia e bem-estar geral dos quais a Internacional Socialista dizia ser portadora. Quando se trata de liberdade, quem está no comando parece interpretar a sua própria liberdade como a permissão absoluta para tomar decisões vinculativas em nome de todos os outros, mesmo pondo assim em perigo a liberdade e o bem-estar desses outros.
São os próprios líderes dos países socialistas responsáveis pelo seu fracasso devido ao seu comportamento ou a instigação veio de fora, pergunta-se John. O mundo exterior pode ter ajudado acredita Jeanne, continuando: "Não com a intenção de

reintroduzir ideais socialistas, mas sim com a intenção de destruir o que delas ainda sobrava. Os oponentes desses ideais dificilmente irão mostrar vontade de substituir um, segundo eles, mau dogma por aquilo considerado uma boa opção por quem esteve na sua origem, porque então voltariam à estaca zero. Nem o Papa Wojtyla, tendo usado inteligentemente a sua posição na Igreja, nem os líderes dos países da Comunidade Europeia ou dos Estados Unidos alguma vez pretenderam guiar as comunidades dos países dos quais ajudaram a derrubar governos e políticas para mais conhecimento, mais visão, mais participação, permitindo-lhes substituir os arrogantes e hipócritas líderes por líderes dialogantes. Em casa eles certamente não querem tal evolução, seriam loucos se substituíssem o que consideravam ser uma ameaça por outra ameaça. O dogma económico capitalista do crescimento eterno com a miragem da prosperidade geral parece claramente sobrepor-se até ao dogma cristão com a miragem de amar o próximo como a si mesmo," conclui Jeanne.

Em 1991, Catherine começa o seu primeiro ano de escola na escola onde Maria trabalhava até pouco. Ela tem a oportunidade de organizar o conteúdo do trabalho com os colegas e com a professora. Ela experimenta a linguagem de programação para crianças LOGO desenvolvida por quem trabalha com Seymour Papert no Instituto de Tecnologia de Massachusetts. O Ministério da Educação português é, de certa forma, pioneiro na Europa Ocidental em relação ao uso de computadores nas escolas. Paulo está interessado. Ele leu muito sobre a abordagem experimental de conceitos

matemáticos básicos e corresponde com a mãe acerca dos aspectos psicológicos e didáticos da teoria dos campos conceptuais de Gérard Vergnaud. Para Vergnaud, a aprendizagem faz-se por meio da resolução de problemas em situações. Configurar situações sempre novas estimula as crianças para mobilizar conceitos, enriquecendo-os e adaptando-os com base no resultado da solução do problema. Cada conceito faz parte de um campo conceptual referente a um elemento implícito que, uma vez descoberto, pode orientar a intervenção vindo da aprendizagem. Através da análise do campo conceptual da adição, Paulo percebe como as réguas Cuisenaire podem ser uma grande ajuda para as crianças. Facilitam, por exemplo, a resolução de problemas quando o resultado é conhecido e o elemento desconhecido corresponde a uma das parcelas da soma. Paulo vê uma extensão interessante para enunciados quando as próprias crianças criam problemas para apresentar à tartaruga LOGO, tendo como resultado final o enriquecimento conceptual através da programação da sua ação.

Os recursos financeiros de Paulo e Maria não são grandes. Vê-se quando saem de Portugal para visitar a família. Mas conseguem organizar-se para atravessar a Espanha e França em direcção à Bélgica, acampando pelo caminho. Eles mapeiam diferentes rotas, conferindo às viagens um caráter de descobertas. Param ao longo do caminho e as filhas ganham experiências visitando uma gruta ou os jardins de um castelo, fazendo um passeio pela natureza ou simplesmente saboreando os momentos em que brincam

num parque infantil com outras crianças, falando uma língua diferente, quase sempre fazendo rapidamente tentativas para explorar algum equipamento em conjunto.
As viagens terminam sempre em casa dos pais de Paulo ou de Maria na costa belga ou perto de Colónia. Rapidamente Catarina e Joana fazem perguntas quando observam as diferenças visitando os avós. Paulo e Maria aproveitam para lhes contar as suas próprias experiências de quando eram crianças. As meninas e Paulo brincam com os brinquedos de infância do pai e da irmã dele, com Maria aprendem a fazer casinhas de bonecas com as flores e plantas do campo. Com um pouco de imaginação paus e caules tornam-se os habitantes antropomórficos das casas improvisadas.
Toda a infância das irmãs Demeester ocorre num ambiente diversificado. Juntamente com os pais, visitam regularmente a aldeia natal de Maria. Na capital acompanham os pais e avós visitantes em espectáculos, peças infantis e ocasionalmente frequentam uma ou outra exposição.

Daniel N'Kondo termina o ensino primário em Portugal aos dez anos e vê-se confrontado com um problema ainda por resolver em muitas zonas. A partir do quinto ano, os alunos passam a ter professores de disciplinas. Mas há falta de professores para algumas disciplinas essenciais. Os em função dão principalmente aulas *ex cátedra*. A maioria não gosta de trabalhar com crianças muito novas e irrequietas. Uma escola híbrida anterior à Revolução dos Cravos é a solução: a *télé-escola*. Uma turma senta-se numa sala de aulas sob o olhar atento de um professor primário e seguem as aulas num ecrã de

televisão padrão. Quando a télé-escola começou, as aulas eram transmitidas pela manhã no Canal Nacional de Televisão. A aprendizagem das crianças era controlada através da resolução de tarefas sob orientação do professor em sala. Esta télé-escola foi hoje modernizada e adaptada às populosas zonas suburbanas de Lisboa e do Porto. A televisão padrão frente à turma permanece. Mas atualmente vem equipado com um leitor de cassetes VHS (*Nota de Alberto Auctor: Video Home System. A cassete era um dispositivo de informação magneticamente fixada em fitas*). Programas pré-gravados contêm as aulas ministradas por professores da disciplina. O professor responsável tem mais liberdade para distribuir as aulas ao longo do tempo escolar e exigir tarefas imediatamente após cada aula.
Daniel está numa turma com 25 crianças num espaçoso piso térreo de um prédio urbano no qual foi improvisado uma escola. Existem duas salas de aula e uma 'sala do professor'. Não há espaço de recreio exterior, mas só as crianças sentem a a sua falta. O espaço escolar serve quatro turmas em dois turnos. Daniel está no turno da manhã das 8h às 12h. Segundo quem sabe, as crianças não precisam assim da meia hora de recreio. Na turma, quem está sentado no fundo da sala mal consegue ver o ecrã da televisão. No caso de Daniel, a professora responsável é a mesma senhora de meia-idade que antes ministrava o ensino primário e ele já teme novas pancadas e beliscões. Mas aparentemente a professora não tem mais tempo para andar pela sala ostentando uma vara. Todos os dias as pancadas são dirigidas para o aparelho VHS. Ela tem grandes dificuldades em ligá-lo. Numa mesma fita

com várias aulas, ela raramente acerta com a aula. Muitas vezes, os alunos vêem apenas meia aula ou nenhuma. Tudo acontece na maior confusão, com todas as crianças conversando ao mesmo tempo. Depois de dois meses, a professora entende que nunca conseguirá concluir o currículo, muito menos se continua a recorrer ao VHS. Então ela decide guardar os aparelhos. Pelo menos retira alguma da confusão da sala de aula. Diariamente Daniel passa horas a copiar o conteúdo das aulas gravadas e não visualizadas do quadro-negro. A segunda metade da manhã, a professora desaparece para a 'sala dos professores'. Pela porta entreaberta, Daniel vê-la conversando e fumando com o colega da outra turma. Em adulto ele refere-se a esses anos como *o tempo do caos*. Geralmente o caos continua no caminho para o atendimento pós-escola ou para casa. A rua convida a todo o tipo de actividades não normalizadas... Muitos anos depois, Daniel diz ao Paulo: "Não, na verdade, penso só me lembrar de uma *verdadeira* télé-escola: a Rua Sésamo…".

Desde a Revolução dos Cravos, os sucessivos governos portugueses têm abordado sistematicamente o problema da escassez de edifícios escolares e a falta de professores para determinadas disciplinas. O Ministério da Educação aumenta regularmente a escolaridade obrigatória com o objectivo de alcançar o Norte da Europa, mas a expansão do parque escolar não consegue acompanhar o ritmo. A implementação dos turnos da manhã e da tarde, especialmente nas grandes cidades, está bem enraizada e faz viver muitas micro-empresas oferecendo atividades de tempos livros contra pagamento.

Contudo, até os governos mais conservadores estão conscientes da necessidade em intervir em relação às percepções pedagógicas dos professores. E surgem novas dificuldades. Tal como em alguns outros países europeus, as Escolas Normais estão a ser substituídas por Politécnicas Escolas Superiores de Ensino. Muitas entre elas são muito criativas na elaboração do currículo do curso geral para professores. É perfeitamente possível alguém se especializar como professor de uma disciplina para o segundo ciclo, em em educação física por exemplo, mas ainda assim ter certificação como professor para o ensino primário. Logo há professores certificados a dar aulas num primeiro ano, sem ter tido qualquer formação aprofundada para acompanhar o processo de leitura e escrita ou de aritmética inicial com jovens alunos, nem para utilizar ferramentas adequadas.

No meio de toda aquela experimentação com soluções bem sucedidas e outras menos bem sucedidas, Maria aceita uma missão numa Escola Superior de Ensino para orientar professores aspirantes. Ela conheceu Martha, amiga de longa data de Paulo durante uma das férias na Bélgica. Ambas mantêm uma correspondência muito viva hoje. Martha explica o seu trabalho de cooperação com os professores da escola comunitária. Tentando de se aproximar deste modelo de trabalho, Maria procura sistematicamente professores em exercício dispostos a trabalhar com ela e com os seus estudantes de forma semelhante. Assim, aproxima-se novamente do Movimento da Escola Moderna da época.

Paulo continua a trabalhar como conselheiro e formador de

adolescentes e adultos em projetos de bairro. Ele está envolvido na organização de uma estrutura de atendimento de tempos livres quando por acaso é informado do fecho da *escola Kinderdorf Pestalozzi.* As crianças da *Kinderdorf* são admitidas nas escolas da vila da região. Continua a haver um foco sobre a comunicação e a educação intercultural. Paulo pergunta-se como seria trabalhar como professor primário e, ao mesmo tempo, manter o vínculo de conselheiro na a comunidade. Quando pouco depois a família tem a oportunidade de mudar para uma casa mais espaçosa e próxima da favela onde Paulo trabalha, a decisão está tomada. Ele procura uma vaga para professor de ensino primário na escola do bairro.

Em meados de 1994, Paulo e Maria recebem uma carta de John. Vê a dissolução do Pacto de Varsóvia, há alguns anos, como sendo um grande imbróglio para as hierarquias militares dos países da NATO. Assim, escreve:

Lembro-me da nossa conversa no Verão passado depois da vossa visita aos nossos amigos na Checoslováquia e das convulsões causadas pelo colapso da União Soviética. Aparentemente, as pessoas esqueceram-se rapidamente a origem da NATO. Foi fundada com a explicação de ser uma espécie de dissuasão contra a União Soviética pouco depois da guerra. O Pacto de Varsóvia foi uma espécie de resposta. Posso imaginar como os interessados têm estado ocupados em procurar argumentos para dar uma nova razão de existência ao complexo industrial militar com o qual ganham imenso dinheiro, principalmente vindo de impostos cobrados nos diferentes Estados-Nação. Li de um certo Jonathan Eyal,

diretor do londrino Royal United Services Institute for Defense Study *acerca daquela em Bruxelas recém-criada bizarra instituição chamada* Parceria para a Paz*, o seguinte: 'Será a* Parceria para a Paz *a cortina de fumo atrás da qual conseguimos esconder as diferenças políticas internas de uma aliança ameaçada de se tornar insignificante? Mais cedo ou mais tarde, o Congresso dos EUA questionaria o propósito de uma aliança militar contra um inimigo que já não existe.'*

Ou seja, os industriais das armas e do material militar tinham de encontrar algo. A parceria talvez possa servir hoje para se proteger contra novos inimigos ainda a encontrar, eu diria, se não no planeta porque não no espaço? Se ao menos justifique o dinheiro desperdiçado em material bélico tornando-se rapidamente obsoleto, mesmo se não usado… na minha humilde opinião, esses militares defensores são hoje, por si só, talvez a maior ameaça à paz mundial. Entretanto continuarão a alimentar conflitos regionais, claro. Basta olhar para os objetivos da tal Parceria *e ler nas entrelinhas:*

- *desenvolver relações de cooperação militar com a NATO;*
- *no longo prazo, adquirir forças militares capazes de cooperar melhor com as dos membros da Aliança do Atlântico Norte ;*
- *desenvolver, juntamente com outros Estados subscritores do documento, um processo de planeamento e avaliação que será utilizado para identificar e avaliar as forças e os recursos a disponibilizar por esses outros Estados para atividades de treino, exercícios e operações multinacionais conduzidas e executados em cooperação com as Forças Aliadas.*

Temo, queridos filhos. As armas não serão erradicadas do

mundo durante muito tempo e novas ondas de ganância e poder continuem a dividir o mundo em ricos e pobres. Mas também temo de ver os ricos ficar mais ricos e os pobres ficar mais pobres. Infelizmente!

No entanto, devemos permanecer optimistas. Quem sabe o que os nossos netos vão conseguir,

Um grande beijo para vocês quatro.

Em Portugal, as escolas primárias mais antigas estão gradualmente a ser ampliadas. Nos subúrbios em rápido crescimento, constroem-se escolas modernamente equipadas, em torno das quais há, naturalmente, muita manifestação de satisfação por políticos nacionais. As obras de modernização são parcialmente financiadas por fundos europeus.

Mas a Comissão Europeia já tem outros planos. Em 1995 ela publica o Livro Branco *Ensinar e Aprender – Rumo à sociedade cognitiva*. John informa Paulo e Maria. Eles entretanto têm acesso à versão portuguesa. John ressalta a interpretação dada à *sociedade cognitiva* por quem tem poder e dinheiro. Mais uma vez é um assunto estritamente económico. Não tem por si como objetivo principal o acesso geral de todas as pessoas a todos os conhecimentos. Basta observar a estrutura do texto para compreender um forte cunho económico sobre a inclusão pretendida. Todo o desemprego deve ser substituído por trabalho remunerado. Existem grupos de risco e deve lhes ser dada formação especial. No primeiro objectivo, *fomentar a aquisição de novos conhecimentos,* os decisores políticos nacionais devem encarar tanto *o reconhecimento de competências* como *a mobilidade* em termos de atividades

económicas e necessidades de negócio. *Os programas educativos multimédias* interpretem educação como instrução tecnocrática e não como desenvolvimento pessoal dialógico. O segundo objetivo é evidente, continua John: *Aproximar a escola ao sector empresarial*, e não à apropriação de conhecimento e cultura geral. Os programas de aprendizagem profissional são definidos: *trata-se de dar melhores oportunidades aos jovens, seguindo de certo modo, à escala de toda a União e para as profissões mais diversas, o espírito do companheirismo que tanto contribuiu para a qualidade dos produtos europeus e que já demonstrou a importância da mobilidade para a aquisição dos conheci mentos e das competências.* É possível mais cinismo, pergunta John. Depois de apropriar-se do sistema de contractos de aprendizagem e de o ter transformado num produto insípido, agora volta-se a promover o sistema quase medieval de aprendizes quase. Não se trata de aproximar os jovens para se tornarem mestres, mas sim de colocá-los a trabalhar em micro-empresas por um baixo salário. Paulo e Maria só percebem as palavras de John quando confrontam as versões neerlandesa e portuguesa do livro branco. Enquanto a palavra neerlandesa '*gezel*' refere claramente ao sistema dos grémios artesanais medievais, a palavra '*companheirismo*' na versão portuguesa induz mais para os grémios das lojas maçónicas…

Mas, continua John, as grandes estruturas empresariais não são esquecidas: os estágios em empresas tornar-se-ão possíveis. O dinheiro dos impostos a investir no ensino não fluirá apenas para escolas privadas, mas também para empresas privadas. A

formação profissional servirá principalmente para fornecer trabalhadores transnacionais baratos podendo por exemplo trabalhar em *call centres*. Através da terceirização, qualquer empresa com escala suficiente consegue transferir seu atendimento ao cliente ou a sua contabilidade para um país com baixos salários. E depois há o terceiro objectivo, *lutar contra a exclusão*. Faz-se através das escolas de segunda oportunidade (*escolas* no texto português, *ensino* no texto neerlandês). Toda esta passagem é uma desculpa para não gastar recursos num sólido ensino básico, mas em estruturas escolares de curto prazo em 'zonas desfavorecidas'. Isto é necessário porque, como afirma o Livro Branco: *'Dado que a escola constitui de facto para qualquer indivíduo uma «primeira oportunidade» de se integrar na sociedade, importa igualmente constatar que, infelizmente, já não é o caso para os mais desfavorecidos que, muitas vezes, já não dispõem do quadro familiar e social que lhes permite tirar partido da formação geral dispensada na escola.'* É claro. A ineficiência da escola da 'primeira oportunidade' é culpa dos pobres e não da escola em si. Não se trata de uma situação transitória enquanto a formação de professores seja reavaliada e as escolas se reajustam à vida real da população local. Não, '*os jovens excluídos do sistema escolar contam-se actualmente por vezes em dezenas de milhares nas grandes aglomerações urbanas'* e parecem ser aqueles que não se adaptaram à educação de massa com base numa construção do aluno médio. Para eles existe agora uma medida provisória. E se ela também não funcionar? Não há problema. Propõe-se uma medida para falhas na medida: o trabalho voluntário passa a estar sujeito às regras

económicas. Os jovens sem qualificações são enviados para 'integração no mercado' através de trabalho voluntário: '*A União Europeia forneceu igualmente uma modesta contribuição, até agora a título experimental, através do programa «Juventude para a Europa». Paralelamente, o programa Youthstart prevê o financiamento, a título da formação profissional, de acções de apoio a actividades de inserção de jovens sem qualificações',* diz o texto. Mas, infelizmente, '*todas estas experiências, por mais interessantes que sejam, têm uma amplitude muito limitada.'* Mais uma vez, a Comissão Europeia tem uma solução e vai '*lançar, no contexto do actual programa «Juventude para a Europa», já adoptado pelo Conselho e pelo Parlamento, uma acção de apoio a um número significativo de jovens voluntários para tarefas de interesse geral, fora do seu país de origem. Este serviço voluntário efectuar-se-á no interior da Comunidade, em particular em bairros difíceis e, no exterior, em equipas plurinacionais, nomeadamente em países em vias de desenvolvimento.'* Sim, leram bem. A escravatura tem uma nova roupagem. A construção da sociedade cognitiva não prevê um modelo social para o desenvolvimento da sociedade pluralista, mas um modelo económico permitindo à classe proprietária de refinar ainda mais o seu poder sobre a classe assalariada não proprietária. É um esquema neoliberal abrangente no qual os ricos são ricos, os pobres são pobres e a classe média corre o risco de desaparecer, observa John.

Paulo responde à exposição por vezes emotiva de John com uma carta na qual fala do seu encontro com o cientista português Jorge Du Port. Este mudou-se para Bruxelas quando

era jovem, interessado na investigação científico. John escreve:

Jorge explicou-me que o fez por iniciativa própria, logo quando percebeu como no Portugal da sua juventude o trabalho académico era apenas para os favorecidos ou para os filhos dos favorecidos. Chama-lhe um sistema feudal. Segundo Jorge hoje o mesmo sistema continua a governar a academia portuguesa e, pior, outros aspectos da vida social estão novamente sujeitos a este tipo de governo em menor ou maior grau. Embora parte da Europa tenha vivido um novo período de Iluminismo após a Segunda Guerra Mundial, observa Jorge com ironia, Portugal permaneceu no escuro. Aqui, o mundo universitário falhou um vaivém do pêndulo. Portugal é portanto uma espécie de anomalia de um padrão geral, pelo menos até a história recente, disse-me Jorge. Mais em geral, observa hoje como quem na academia apresenta novas hipóteses dentro e fora de Portugal frequentemente é soterrado de verdades do passado, em vez de ser encorajado a estudar as provas da hipótese para só a abandonar na ausência de provas conclusivas. Muitas autoridades do mundo académico comportam-se, portanto, tal como as autoridades eclesiásticas o faziam quando os cientistas queriam corrigir declarações inacabadas ou erradas, mantendo dogmaticamente esses erros como pura forma de demonstração de poder. Para Jorge, muitos académicos em altos cargos não compreenderam, não leram ou não querem ler Popper, quando este afirma que o cientista procura os erros na sua hipótese enquanto o dogmático impõe a sua hipótese como verdade inabalável.

Isso pode explicar a escassez de académicos nas ciências

humanas a propor hipóteses radicalmente novas. Quem subiu na escala hierárquica e estiver portanto em plena luz, é politicamente muito vulnerável. Poucos catedráticos atrevem-se a demonstrar como certas hipóteses de trabalho nas áreas da economia, educação, história ou sociologia se tornaram dogmas e poucos estão dispostos a apoiar os jovens quando esses procuram fundamentar séria- e cientificamente hipóteses grandemente divergentes dos tais dogmas se as evidências assim o sugerem. Mesmo os sinais claros em como a polícia comunitária, os trabalhadores de rua e as escolas dialogantes reduzem significativamente as tensões nos bairros dos guetos são rejeitados, ridicularizados e compassivamente referidos como contos de fadas por quem estiver no poder e prefere canalizar dinheiro público para projectos mais alinhados com a economia de mercado capitalista.

Pouco depois morre a avó Charlotte. Na primavera de 1996, Paulo está em casa dos pais. Ajuda Jeanne a retirar tudo da casa alugada onde Charlotte vivia depois de ter ficado viuva. Ele encontra num velho caderno de Lucien a lista com a visão geral de uso de dinheiro em trabalho social se retirado de despesas de guerra. Lembra-se de repente como o seu avô a citou quando era criança. Numa outra página encontra a seguinte linha de tempo:

30.000 anos em 12 meses (M.A. Lamouche)
18 de outubro - Idade do Ferro
8 de dezembro – era cristã
29 de dezembro - Luís XIV
30 de dezembro: 0h18 - máquina a vapor; 16h – ferrovia

31 de dezembro: 5h31 - lâmpada elétrica; 14h12 - Travessia do Canal pelo avião Blériot; 16h12 – grande guerra (1º); meia-noite - Hiroshima.

Paulo pensa em como reformular a lista para incluir os anos desde 1945 até hoje. Os acontecimentos de 30 e 31 de dezembro adiantam-se de alguns minutos, mas infelizmente, exceto talvez o desenvolvimento das viagens espaciais, ele regista mais conflitos, como a guerra do Vietname. A meia-noite seja talvez um pouco menos dramática. Por exemplo, porque não colocar aí o *Manifesto Esperanto de Praga*, que vai ser assinado em Julho?

Paulo destaca algumas passagens do manifesto para discutir com céticos pragmáticos:

É provável que nem a globalização desta ou daquela língua nacional, nem as novas tecnologias de comunicação, nem a adopção de novos métodos de ensino de línguas sejam de modo a garantir os princípios que passamos a expor, essenciais, a nosso ver, para a manutenção de uma ordem linguística justa e eficaz.

1. Democracia

Um sistema de comunicação que privilegia, de forma permanente, algumas pessoas mas exige de outras, durante anos a fio, esforços aturados para alcançarem uma capacidade de comunicação inferior, é, na sua essência, antidemocrático. (…) Somos um movimento em prol da comunicação democrática.

2. Transnacional

Não há nenhuma língua étnica que não esteja ligada a determinada cultura e a determinada nação ou conjunto de

nações. (…) Entendemos que a educação transmitida por meio de uma língua étnica está necessariamente ligada a determinada perspectiva sobre o mundo.
Somos um movimento em prol da educação transnacional.

3. Eficiência Pedagógica

Só uma pequena percentagem dos que estudam uma língua estrangeira são capazes de dominá-la. Em relação ao esperanto, verifica-se que até os autodidactas conseguem adquirir um bom domínio do idioma. Há vários estudos que sublinham os efeitos propedêuticos do esperanto na aprendizagem de línguas estrangeiras. (…)

4. Multilinguismo

Os esperantistas constituem uma comunidade linguística de âmbito mundial, uma das poucas cujos membros, sem excepção, falam, no mínimo, duas línguas. (…) Entendemos que se deve proporcionar a toda a gente, independentemente da importância da sua língua materna, uma oportunidade real para dominar uma segunda língua, de forma a conseguir comunicar ao mais alto nível.
Somos um movimento que visa a proporcionar esta oportunidade.

5. Direitos linguísticos

Entre as várias línguas verificam-se desigualdades na repartição de poderes, as quais constituem fonte de constante insegurança linguística, ou mesmo opressão linguística, para grande parte da população mundial. No seio da comunidade esperantista, todos se encontram em plano de igualdade, independentemente da importância ou do estatuto oficial das

respectivas línguas maternas, graças ao desejo recíproco de estabelecer compromissos. (…)
Somos um movimento em prol dos direitos linguísticos.

6. Diversidade linguística

De modo geral, os governos consideram que a diversidade linguística constitui um obstáculo à comunicação e ao desenvolvimento. Os esperantistas, pelo contrário, crêem que essa diversidade é uma fonte de riqueza constante e inesgotável. (…)
Somos um movimento em prol da diversidade linguística.

7. Emancipação do ser humano

Qualquer língua, na medida em que dá aos seus falantes a possibilidade de comunicarem entre si, impedindo-os de comunicarem com os outros, é simultaneamente uma libertação e uma prisão. O esperanto, concebido como meio de comunicação universal, é um dos grandes projectos de emancipação do ser humano que passaram à prática. Trata-se de um projecto que permite a qualquer pessoa participar como indivíduo na comunidade humana, mantendo-se arraigado à sua identidade cultural e linguística, sem, no entanto, ser coarctado por essa mesma identidade. (…)

Praga, 27 de julho de 1996

Durante ama das suas passagens na Bélgica, Paulo acompanha John numa visita aos amigos chilenos. Falam de Luís Sepúlveda e dos vários contos e romances por ele publicado depois de ter levado uma vida bastante aventureira. Paulo aprecia muito *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar* e pensa em ler a história com crianças. Quando

começa a trabalhar como professor na escola do bairro depois do verão, as traduções para o português desse conto e de *L'oeil du loup* de Daniel Pennac são bons livros de leitura. Mais tarde transforma com as crianças ambos os contos numa peça de teatro.
Paulo recomenda esses e vários outros livros a Anne. Ela está sempre em busca de boa literatura traduzida para adolescentes. Assim, os seus cursistas conseguem ler a mesma história no seu próprio idioma e em neerlandês. Anne encomenda imediatamente uma série de livros no recém-inaugurado New Corman. A livraria preenche uma lacuna que há muito se fazia sentir na cidade de Oostende. Tanto Anne como Paulo lamentam não encontrar traduções em línguas estrangeiras da excelente série juvenil de Guus Kuijer, tendo a menina *Madelief* como personagem principal.

Em 1997, Joana frequenta a escola primária onde a irmã também andou. A Catarina está a terminar o 2º ciclo e com ele o ensino primário. A família passa parte das férias na região natal de Maria e Paulo aproveita as noites quentes para observar o céu estrelado com as filhas.
"É como se todas as estrelas quisessem se reunir para um grande desfile de carnaval cheio de confetti," diz Catherine.
"Mas nem todas as estrelas estão no desfile," nota Joana, antes de perguntar: "Onde estão os ursos, pai?"
Paulo ajuda as filhas a encontrar os Ursos e a Estrela Polar, dizendo à seguir: "Há quem chama ao grande desfile cheio de confetti a *Via Láctea*, ou a *Espinha Dorsal da Noite*. Aprendi isso e outras coisas com Carl Sagan. Ele sabia muito sobre as

estrelas, mas também sobre tudo o que acontece na Terra. Num dos seus livros ele explica haver lugares na terra onde as pessoas explicam como a espinha dorsal segura a noite e a dobra em torno de si para não se desfazer e impedir a luz de nos alcançar novamente. Não me lembro exatamente a história toda, mas podemos lê-la juntos se quiserem. Os antigos gregos explicaram a faixa branca como sendo o leite do peito da deusa Hera, e por isso essa parte do mundo deu-nos o nome *Via láctea* para aquele desfile de estrelas."

"Mas isso são histórias, certo, pai? Acreditas que é verdade?" diz Catarina.

"São histórias repetidas muitas e muitas vezes. Assim começam os mitos, e dos mitos às vezes surge uma religião. Às vezes é difícil saber o que de uma história é verdadeira e o que não é. Carl Sagan era um cientista, ele morreu no fim do ano passado. Ele gostava de ouvir e contar as histórias e explicava que muitas pessoas as inventam ou continuam a contá-las porque tentam explicar o que vêem. Para ele era importante de sempre continuar a fazer perguntas e nunca ficar totalmente satisfeito com uma explicação. Quando as pessoas acreditam demais nas suas próprias histórias elas correm o risco de não querer fazer mais perguntas porque acham já saber a resposta de uma vez por todas. Entre as pessoas acreditando em Deus, mas também entre quem não acredita, há quem considera que não se deva fazer certas perguntas. Há religiões possuindo um livro reunindo textos dos quais os seguidores dizem serem sagrados. Teria sido o seu próprio Deus a ditá-los a um ou mais dos seus seguidores."

“Esses deuses não conseguem escrever eles próprio?” pergunta Joana.
“Ninguém sabe, depende como se imagina Deus. Para muitos Deus não é uma figura humana, para outros tem traços humanos”, responde Paulo. “Alguns crentes receberam o título de profetas. Eles estavam convencidos e convenceram os outros crentes em como o Deus deles de certa forma apareceu diante deles e os informaram. Recuando mais na história, reis disseram terem sido enviados à terra pelo seu deus para falar ou agir em seu nome, mas geralmente só o diziam para mostrar o quão poderosos eles eram.
“Os faraós, pai?” Catarina pergunta.
“Entre outros, sim…”
Joana interrompe Paulo: “Ah, vi cair um raio de luz”.
“Uma estrela cadente!” diz Catarina.
“Sim, assim chamamos aquelas faixas de luz. Mas na realidade não são estrelas. As estrelas não caem, mas movem-se umas em relação às outras. Vemos pedaços muito pequenos de rocha, gelo ou poeira a atingir o céu da Terra, queimando-se na atmosfera.”
“Isso também é uma história?” pergunta Catarina.
“De certo maneira é”, responde Paulo. “É a história resultante das observações de muitos astrónomos e outros cientistas. Juntos chegaram a essa conclusão através do raciocínio e da experimentação.”
“Então, se fôssemos Carl Sagan, diríamos que essa história talvez esteja certa, mas talvez não”, diz Catherine com a testa franzida.

“Algo assim”, concorda Paulo, “ele diria aceitar a hipótese, a menos que apareça uma explicação melhor. E para encontrar explicações sobre os acontecimentos na natureza, as pessoas geralmente usam a linguagem da matemática.”
“Caramba”, diz Catherine. “Os cientistas não fazem mais nada a não ser fazer contas?”
“A aritmética é apenas uma parte muito pequena da matemática”, responde Paulo. Nos próximos anos aprenderás mais matemática e mais sobre a sua história e ficarás surpreendida como é vasta a linguagem. Eu só sei que entendo um pouquinho dela. Por isso leio livros como os de Carl Sagan, porque ele tenta explicar as descobertas dos cientistas de uma forma muito mais simples.”
“Carl Sagan é um profeta da natureza?” pergunta Catarina.
“Essa é uma boa pergunta”, diz Paulo. “Não se pode dizer que seja um profeta, penso. Ele não nos obriga a acreditar na natureza, apenas diz tentar explicar tudo que todas as pessoas juntas já pensam saber acerca da natureza. Fala-nos também dos enigmas, daquilo sobre o que não temos certezas, incitando a procurar explicações. Os verdadeiros cientistas começam muitas vezes com um ‘*Posso estar errado, mas*’ e depois falam com outros cientistas acerca dos seus pensamentos e das suas eventuais descobertas. Saber realmente algo não é fácil. Precisamos de tempo para ler, para experimentar as coisas por nós mesmo, precisamos ouvir outros falar acerca daquilo que pensamos ter encontrado, precisamos de aprender a ter muita paciência e não nos considerar os melhores, precisamos de ser humilde sem sermos servil para com os outros. Uma outra

pessoa para quem tenho uma grande admiração é Paulo Freire. Ele morreu este mês. Ele alerta por exemplo para o seguinte: basta não querer admitir que pode estar a impor a sua vontade aos outros para não permitir os outros a agir e pensar por si próprios. E é terrivelmente difícil fazer entender algumas pessoas de ser exatamente isso que elas estão a fazer. As crianças, como vocês, diz Paulo Freire, deveriam ter a liberdade de na escola fazer todas as perguntas que quiserem, para experimentar, para cometer erros e recomeçar. Não deveriam estar apenas obrigadas a ouvir o professor frente à turma. As pessoas devem ter a liberdade de fazer continuamente perguntas sobre si mesmas e sobre a forma como interagem umas com as outras, isso diz Paulo Freire e de fazer perguntas sobre a natureza e como ela funciona, diz Carl Sagan."
"Os cientistas têm um conselho, como aquele da nossa turma?" pergunta Joana. "Sim, algo assim", responde Paulo: "as hipóteses são algo como as decisões em conselho. Os cientistas reúnem-se, falam acerca das suas preocupações científicas, põem-se de acordo sobre qual serão as regras para todos e concordam também de alterar essas regras se o problema persistir, talvez precisamente porque as regras usadas não os ajudaram para ir mais além nos seus raciocínios."

Poucos meses antes de entrar no último ano do século XX, John descobre para a sua grande surpresa como o sector turístico, parte da imprensa e muitos dos seus amigos e conhecidos assumem estar na véspera do primeiro ano do novo milénio e, portanto, do século XXI.
No verão daquele ano, Paulo, Maria e as filhas visitam

Oostende. Catarina e Joana passam a maior parte do tempo com os primos. Alan, o segundo filho de Anne, tem a idade de Joana e quando não há nenhum adulto por perto Sebastiaan assume-se responsável pelos outros três. Eles passam dias maravilhosos na praia e na escola de equitação onde Anne e Sebastiaan guardam um cavalo.

Uma tarde, John mostra Paulo uma entrevista com Lydia Chagoll. Ela descende de uma família judaica e esteve presa num campo de concentração nazi enquanto criança. Mais tarde fez carreira como dançarina, atriz e diretora artística. Na entrevista ela conta o que lhe aconteceu quando regressou a Bruxelas em 1946 depois de ter sido libertada do campo:

> *"Eu tinha quinze anos e meio quando voltei dos campos. Seis anos e meio sem escola. No início pensei poder recuperar o meu atraso. Eu queria aprender, aprender, aprender muito. Eu não queria continuar estúpido, pois, sobretudo não continuar estúpido. Quando cheguei a Bruxelas, em setembro de 1946, fui sozinho a todas as escolas secundárias flamengas. Pedi para falar com o diretor ou diretora, eu era intrépida. Perguntei se podia me matricular na escola que eles dirigiam. Eles disseram: Então você estava na terceira classe antes da guerra? E entretanto você não teve mais aulas? Bem, então você tem que voltar para a terceira classe! Com tudo o que passei e como ja era adolescente, isso era impossível…'*

Paulo não fica tão chocado como John ficara. Ainda no ano passado vivera uma situação semelhante numa escola portuguesa. Um rapaz obteve juntamente com os pais asilo político após uma fuga cheio de aventuras de um país africano

ditatorial. Ele foi colocado no primeiro ano porque não falava português, mas também não tinha a idade para ser incluído na escola de segunda oportunidade. Ele tinha na altura quatorze anos, e dezesseis era a idade mínima de entrada para a escola de segunda oportunidade. Culturalmente, entre os seus, ele era considerado adulto, já trabalhava como mecânico de motorizados…

Paulo continua a ler a entrevista. Aparentemente Lydia Chagoll frequentara o *Ensino Primário Mais Avançado* (*MULO*) nos Países Baixos em vez do ensino secundário regular. Voltara para Bruxelas, inscrevera-se na universidade, optando pela Filologia Germânica. E então:

> *'Um dia antes dos meus exames, sou chamada: Senhorita, você não tem diploma do ensino secundário, você não pode obter um diploma académico. Tem que desistir dos exames. Escrevi então a todos os professores para abrirem uma excepção para mim, mas na altura não existia regulamentação na Bélgica para as pessoas que regressavam dos campos. A lei era a lei.'*

No dia seguinte, Maria fala da entrevista depois de Paulo também lhe dar a ler. Ela acha interessante outro comentário de Lydia Chagoll. Para ela, o governo pretende criar paus-mandados através da repressão e continua: '*O governo não gosta de anarquistas, pessoas que abrem a boca. Às vezes temo não existirem intenções realmente puras por trás da elaboração de políticas*.'

"Isso não é novo", diz John, "mesmo sem necessidade de recorrer a teorias da conspiração, noto o contínuo branqueamento feito às escolas excluintes através de propostas aparentemente generosas para melhor cuidar das crianças e jovens 'deixados para trás'.

MULO, segunda oportunidade, turmas de recuperação, educação especial, educação para superdotados, é só escolher, tudo existe. Mas em última análise, trata-se sempre de manter em funcionamento a escola de massa medíocre para o aluno médio, com adaptações periféricas medíocres recorrendo ao ensino não deixando de ser bancário."

Paulo diz: "Pois continua. Há seis anos, foi adoptado em Salamanca um acordo de princípio com grande aplauso. Mais um acordo propondo a universalização da escolaridade. O texto refere que todas as crianças, seja qual for as dificuldades emocionais ou físicas apresentadas, devem ter a possibilidade de frequentar as aulas todas juntas na mesma escola, e não encaminhadas para soluções periféricas. Mas na prática pouco muda. Curiosamente, Portugal parece hoje um dos líderes nesse processo de universalização, pelo menos no papel. Oxalá não aconteça como aconteceu com a programação em LOGO, rapidamente retirado do currículo. No caso atual, muitos professores nem querem ouvir falar da implementação do acordo assinado em Salamanca."

Maria observa: "Nós próprios felizmente sentimos conseguir controlar os obstáculos para Joana. A surdez não a impede de continuar a frequentar a escola regular, embora ela própria e nós ocasionalmente tenhamos que intervir. Os professores da Joana procuram hoje evitar falar de costas para a sala de aula, enquanto escrevem no quadro negro por exemplo. Nunca o deveriam fazer, mesmo não havendo surdos na turma, claro. Não é muito respeitoso falar de costas para o público, por isso a insistência beneficia não só a Joana, mas também os seus

colegas e, em última análise, os próprios professores... O desafio é maior, claro, com crianças totalmente surdas só usando a língua gestual. Neste caso é preciso a presença de tradutores, uma situação mais complicada."

"Para mim, o comentário de Chagoll tem a ver com isso. Existem falsas intenções por trás das belas declarações dos responsáveis pela política? Não há muito apaziguamento, em vez de realmente arregaçar as mangas?" pergunta Paulo.

"Receio não se tratar apenas de quem é responsável pela política do estado", começa John. "Garantir o *status quo* é preocupação de seja quem for quem encontra segurança na instituição como ela é. Portanto, não tem a ver unicamente com governantes. Diante de algo que não ou ainda não se compreende, mesmo quem não faz parte do governo é capaz de se sentir incomodado. Quem então introduz mudanças, quem faz perguntas críticas, quem faz novas propostas, é visto como ameaça ou mesmo como traidor."

Paulo diz: "Não estas a falar de dogmas religiosos?"

"Não, estou a falar de deificação de tipo menor, diria. Estou a pensar nos Movimentos de Escola Moderna. Aos poucos Freinet deixa de ser uma pessoa e passa a ser um conceito, um modelo, uma bandeira, uma instituição, ver, um método, uma marca,… e como em todas as instituições encontramos toda a gama de imitadores e seguidores. Para facilitar, deixa-me dividi-los em dois grupos: fundamentalistas e evolucionistas. Vimo-lo mais uma vez após a morte de Fernand Oury, faz dois anos. Houve apelos no Movimento da Escola Moderna Francesa para oficialmente declarar a Pedagogia Institucional

uma aberração, uma traição ao trabalho de vida de Célestin Freinet. Oury, no entanto, foi sempre o primeiro a considerar-se "*um filho de Freinet*". Não é parricídio continuar a construir um corpo de pensamento num ambiente diferente e num tempo em mudança."

Maria concorda. "Mas entretanto há também quem já faça de Oury um conceito mostrando a tendência de querer ver a Pedagogia Institucional continuar inalterada."

"Que problema", diz John. "É difícil seguir um modelo propondo a reinstituição constante quando se considera acabado a instituição desse mesmo modelo".

"Sim, há uma tendência de ficar mais rígido", continua Paulo. "Lembro-me de como há dez anos alguns grupos cooperativos consideraram uma traição de apresentar o uso do computador na sala de aula como a evolução da prensa em sala de aula, simplesmente porque tanto Freinet como Oury deram à prensa um papel de destaque. Mas ambos só viam meios para as crianças produzirem os seus próprios textos e assim tomarem a palavra. A organização decorre dos meios utilizados, com equipas de impressão, e responsáveis pela manutenção de caixas tipo, hoje pela manutenção do computador. A atividade subjacente à organização não é a essência, mas passou a ser uma recuperação didática de rotinas de trabalho necessários. Trata-se de publicar os próprios trabalhos. É preciso abstrair-se do raciocínio didático em como ajudaria as crianças a aprender a escrever quando tocam em letras móveis ou quando usam um espelho para compreender a imagem da esquerda para a direita. Parece-me

apenas uma justificação desnecessária e conotada no tempo para a presença dos meios utilizados. Usando a mesma lógica seria possível argumentar que a análise de erros só pode ser feita corretamente quando é projectado o texto em análise em grande ecrã. Já se vendem interfaces transparentes com o computador para colocar por cima do retroprojector. Não demorará muito para alguém dizer ser didaticamente irresponsável de não usar esse projector…”
“Existe o *Zeitgeist* claro”, diz John. “Os educadores criativos vêem interesse em ferramentas não escolares e trazem-nas para a sala de aula. Era impossível Freinet falar de computadores no seu tempo. Gostava das lanternas mágicas e das fitas magnéticas e usava-as. Outra coisa é transformar qualquer instrumento ao modelo didático de ensino bancário. O computador repleto de software didático facilmente assumirá o papel de uma espécie de professor mágico e omnisciente. Pior ainda é quando os meios se tornam mais importantes do que o objetivo para o seu uso: então textos livres devem ser escritos em horários fixos, determinados pelo professor, o trabalho auto-corretivo torna-se simplesmente o equivalente aos sofisticados pacotes de tarefas dos livros didáticos, e assim por diante. Infelizmente acontece exatamente isso hoje nalgumas escolas anunciando a sua ‘marca Freinet’ com seu um método — elas autodenominam-se escolas metodológicas, não te esqueces — porque introduziram técnicas consideradas úteis sem relação entre elas, sem o necessário ponderado contexto cooperativo. Nelas, não o diálogo, mas a transmissão, não a matemática, mas a

didática são fundamentais. Nestes círculos a pedagogia institucional só pode ser retratada como uma heresia a ser evitada, até ela também passar de modelo a método.”
Maria então diz: “Mas então todo e qualquer projeto escolar estará sujeito ao empobrecimento?”
John acena a cabeça: “Há muitas razões para isso. Na sua evolução, as escolas tornam-se rapidamente uma espécie de substituto das antecessoras, quer se trate de Fröbel, Montessori, Steiner, Freinet sozinho ou Freinet e pedagogia institucional. O sector privado regula-se de acordo com os desejos do cliente (os pais dispostos a, e com meios para pagar), no sector público existe a pressão da política, dos sindicatos, dos professores não inclinados para a mudança. A verdadeira partilha de experiências exige tempo e energia e pode ser dolorosa. Alguns movimentos de escola moderna de hoje parecem-me caminhar cada vez mais para uma espécie de satisfação com o alcançado no passado, com publicações nostálgicas.”
“Mas na sociedade como um todo, ouso dizer a nível global, há hoje em dia pouca evidência de cooperação real e verdadeiro mutualismo, apesar dos belos nomes aos quais recorrem fundações, movimentos, ONG, etc., quando incluem educação e disseminação de conhecimento nos seus objetivos”, diz Paulo.
“Vê-se em todo o lado aquilo que identifico como sendo o engodo neoliberal, com belas mas falsas promessas de oportunidades iguais para todos. Capitaliza-se o indivíduo e a meritocracia. Uma promessa vazia porque foi dada à escola a

tarefa oculta dentro da sua estrutura social de preservar as principais diferenças de classe", continua John. "E a reação a às vezes é também ambígua. Questiono propostas como a Pedagogia do Domínio com Efeito Vicariante (*Pédagogie de Maîtrise à effet vicariant* ou PMEV na sua versão original francesa). Os defensores falam de '*uma abordagem permitindo concretizar propostas anteriores dentro das quatro paredes da sala de aula. De Bloom a Freinet, passando por Reuchlin e Vigotsky, o PMEV plantou as suas raízes nas bases sólidas de uma pedagogia comprovada. Apresenta uma organização educativa que visa criar um ambiente de trabalho motivador e estimulante para alunos (e professores), adaptado às exigências do nosso tempo*.' Esta pedagogia, dizem os seus designers, é muito adequada para alunos atípicos. *Atípicos*… e os 'alunos *típicos*' continuam com a *típica* pedagogia bancária?
Mas será o atípico realmente diferente do típico?
Do amálgama de propostas cito:
- menos medidas corretivas, mas um contexto de auto-aprendizagem;
- preceptoria (professor interativo - regulação aluno);
- utilizar tempo de ensino tão completo quanto possível;
- estimular o envolvimento dos alunos;
- avaliação formativa (definição clara de objectivos);
- visão construtivista sobre aprendizagem.

Pergunto-me se algumas escolas anunciando o *método Freinet*, seja lá o que isso signifique, não precedem este tipo de propostas didáticas. O atípico é a dominação oculta do professor não tendo os alunos realmente uma palavra a dizer.

Colocam em cena uma decocção de representação parlamentar adulta, na maioria dos casos em si mesma uma decocção de democracia na qual o legislar em conjunto foi substituído por uma oligarquia de aplicadores da lei dirigidos por um partido. Mas o típico, tanto na escola de massa como na escola de elite, está próximo disso."
Maria então diz: "Entendo o que estás a dizer. A participação baseado em conhecimento colocada em comum é essência a almejar por um grupo pluralista, e quem organiza a escola ignora a sociedade pluralista apesar das belas palavras. Num grupo pluralista escolar, a definição de sucesso poderia ser o sucesso conjunto de garantir a cada elemento do grupo ir tão longe quanto possível na recolha de conhecimento. O sucesso é cada elemento do grupo conseguir desenvolver o seu próprio quadro de referência, complementar aos quadros de referência de todos os outros. Não é essa a essência da cooperação quando o bem humano comum é o objetivo? Não é esse o aspecto humanístico da recolha e disseminação de conhecimento? De vez em quando surgem discussões interessantes, penso eu, entre os membros dos Movimentos de Escola Moderna, em Portugal e noutros lugares, quando se enfatiza o carácter instituinte da instituição."

Nesse ano a viagem de volta de Paulo, Maria e as filhas passa por Bayeux. As meninas demonstram muito interesse pelo enorme bordado descrevendo, como se fosse uma banda desenhada, um pedaço da história das famílias reais normanda e inglesa, incluindo a batalha travada em Hastings. Paulo aponta a estrela de cauda longa.Hoje pensa-se ser o

cometa ao qual os astrónomos deram o nome de Halley. O cometa cruza a órbita da Terra aproximadamente a cada 76 anos. Foi o caso, diz Paulo, quando Catarina tinha 1 ano e voltará a acontecer no ano de 2062, quando Catarina terá aproximadamente a idade do avô agora, e Joana terá 72 anos. Na carta junta ao cartão de aniversário enviado para John, Paulo fala do entusiasmo das filhas tanto na ida quanto na volta ao visitar alguns sítios. Por que não é a escola mais acolhedora para as crianças, por que continua a reunir sob o mesmo tecto a prisão, a igreja, o hospital e o quartel, parafraseando Foucault? Não conseguimos mesmo fazer nada? A humanidade nunca aprende? Em resposta ao cartão de aniversário, John escreve:

"Enquanto vamos envelhecendo, temos uma escolha: ficarmos amargurados ou tornar-nos mas suaves, indulgentes. Melhor é escolher o último. O coração permanece mais jovem e o meio envolvente mais amigável.

Sou da mesma opinião, claro, que educar as massas para a mediocridade e a elite para tornar-se uma casta líder sempre foi e continua a ser o objectivo daqueles querendo manter o poder. Em todo lado…

Apesar do seu grande intelecto, ou talvez por causa dele, Anton Amo, vindo do Gana em criança, foi enviado de volta ao seu país em idade mais avançada. Talvez não papagueava a elite no poder no tempo dele e, devido a uma propaganda cuidada, tornou-se uma figura suspeita para a universidade europeia do século XVIII onde lecionava. A propaganda é uma ameaça sempre presente, mas também o é a limitação da

expressão de opinião. Um paradoxo difícil… as pessoas são facilmente influenciadas por quem acena com argumentos mais liberais, limitando-se à promessa de mais dinheiro e mais poder, mas em última análise nunca é para todos. Entre quem hoje sente a pressão da economia de mercado nos países anteriormente de economia planificada, há quem nutre um sentimento de nostalgia de tempos passados melhores. A transição do Estado comunista para o Estado liberal não evolui para o modelo social-democrata com uma segurança social controlada e disponível para a maioria dos residentes, mas para o modelo capitalista agressivo no qual cada indivíduo está por sua conta. O elevado grau de agressividade entre os mais notórios defensores de uma hierarquia baseada no dinheiro e no consumo de bens significa, receio o bem, que por enquanto poucos estejam a trabalhar nalgum tipo de novos movimentos internacionais ou cooperativos. As parcerias sem ser na base de transacções financeiras têm hoje poucas hipóteses de sucesso.

Mas não estou amargurado. Apesar da maior deterioração dos sistemas escolares, convertidos em instituições punitivas para os desempregados, observo aquela outra escola, apoiada por quem se coloca à margem. Essa escola mantém vivo o diálogo e a partilha de conhecimentos e beneficia o pluralismo. Além da corrente central do rio, há uma margem dos dois lados. E não é apenas a corrente que cria as margens, as margens também determinam a corrente."

Paulo pensa nas palavras do pai. Trabalhou com crianças e adultos durante grande parte da sua vida em condições

consideradas desfavoráveis na Europa. Mas as mesmas condições criariam uma situação formidavelmente confortável em outras partes do planeta, disso tem a certeza. Para todo sistema existem limites. Para muitos dirigentes adultos da escola, o universal direito das crianças ao ensino está longe de ser um direito ao conhecimento geral. É muito mais um dever geral à "*obediência democrática*" como o formula Paulo.
Desde 1945, na Ásia, em África, na Europa e em partes das Américas, cerca de uma centena de antigas colónias e e áreas sem governo próprio tornaram-se independentes. No ano 2000, 85 por cento destes novos estados tinham aprovado leis para regulamentar **a frequência escolar** e não **os direitos ao ensino,** muito menos à educação. Tal como nos primeiros anos dos Estados Unidos da América ex-colónias assumiram regulamentos educacionais semelhantes aos que existiam antes da independência para regular a frequência dos alunos na escola a organizar.

No dia 1º de janeiro de 2001, o debate acerca do momento de início do século está longe de ficar terminado. Para já, dificilmente pode se discutir o que muitas vezes não passa de uma querela sim-não, expondo principalmente a falta de visão matemática e de conhecimento histórica.
Com sentimentos contraditórios, Paulo considera o fait divers um indicador em como a mediocridade ameaça aumentar em vez de diminuir com a vulgarização da informação digital. Em toda a parte há uma tendência de ouvir apenas aqueles dizendo a mesma coisa, de ler apenas quem concorda com a própria posição. Interpretações deficientes de um conceito

espalham-se tão rapidamente ou mais rápido ainda do que contribuições sérias para o conhecimento.
Relativamente ao calendário para medir do tempo, Paulo gosta muito da ideia de Cesare Emiliani de introduzir uma espécie de inicio de contagem no final da última era glacial. Esse calendário da *Era do Holoceno* tem hoje claramente o ano 0, inexistente na tradição matemática grego-cristã. Cada período de 100 anos conteria então os anos de 00 a 99 e não de 01 a 00, como é o caso atualmente. Logo a recente transição do milénio seria na passagem de 11.999 HE para 12.000 HE e não entre 2.000 DC e 2.001 DC. Além do mais o mundo inteiro não estaria sujeito a um calendário padrão baseado de certa forma em eventos associadas à religião cristã. Esse calendário padrão começa antes de qualquer cultura escrita, pelo que sabemos hoje. Seria para a contagem do tempo o que é segundo o Manifesto de Praga o Esperanto para as línguas.

Lendo a histeria coletiva em grupos de discussão digitais apresentando o momento do milénio como um facto absoluto uma espécie de fenómeno natural, e não uma consequência matemática fruto do calendário em uso, leva Paulo a publicar uma versão ligeiramente atualizada do quadro ignométrica de seu avô Louis (*em anexo*). Ele envia a sua proposta de ajustamento ao John. Este responde ter muitas vezes a sensação de viver numa caravana na qual os companheiros de viagem entram e saem constantemente, mas com o desejo constante de fazer interagir todos esses companheiros de viagem. E neste momento, escreve John, observando o ajuste,

ele está a pensar nos possíveis comentários de Louis e Lucien. Para o Paulo é claro. Tanto o pai como ele teriam dificuldade em reunir todos os companheiros de viagem. Eles estão separados não só no espaço e na língua mas também no tempo. São companheiros na própria evolução deles, provavelmente e são companheiros na evolução dos outros, mas sempre de formas variadas. Além disso, o desejo de reunir os nossos próprios companheiros de viagem para puderem tornar-se companheiros de viagem de outros, é certamente o desejo de muitos outros. Não é um dos aspectos fascinantes do ser humano o facto de cada pessoa ter diferentes companheiros de viagem, quando não se tranca nos seus próprios quartos?

Manter o diálogo com todos os companheiros de viagem e mudar frequentemente de companheiro de viagem é uma condição, mas não uma garantia, para o pluralismo, pensa Paulo. Quanto a ele, o pluralismo equivale a abdicar da luta pela vitória da sua própria ideologia. É possível alternar entre companheiros de viagem com uma visão antes nacionalista ou mais humanista do planeta? Falamos de viagens em grande ou pequena escala? Como manter viva uma rede por e através da humanidade? Como posicionar-se em relação a pessoas não arrogantes sob um líder arrogante? Não todos os americanos, os russos, os israelitas, os chineses, são arrogantes. Como nos relacionamos com pessoas arrogantes liderados por um líder humanista? Nem todos os chilenos da época de Allende eram humanistas solidários e com uma visão pluralista do mundo... Como abordamos os *'libertadores'* dirigindo-se muitas vezes à

nação, ao povo de uma área limitada? Allende disse *Viva o Chile* no seu último discurso, mas seria possível despedir-se de outra forma? No entanto, segundo John, esta '*Viva*' é de natureza diferente de quando Johnson enfrenta o Vietname '*em nome da América*'. Qual era o significado de Khrushchev 'falar em nome da URSS'? Alias, qual é, em geral, o significado de '*falar em nome de…*'? Falar em nome de um país, de uma nação, de um povo? Existe tal coisa? E se existe, fala um representante ou um usurpador? Irá algum dia desaparecer a ilusão da representação e aparecer a realidade da tomada de decisões? Portugal votou um dia contra a resolução sobre o apartheid. Era Portugal a votar? Era o voto de parte de uma elite arrogando-se o direito de falar em nome de todos? Uma pessoa sente-se autorizada a votar. E continua a sentir se autorizadas mesmo quando apenas uma minoria autorizou? O Faraó de Portugal, o Rei Sol da Flandres? Alguém reivindica propriedade ou poder e fala em nome de todos. Considera tudo e todos a propriedade a representar? Em nome de quem falaram Sun Yat Sen, Kemal Ataturk, Louis Botha, Ben Gurion, Patrice Lumumba, Yasser Arafat, Reza Pahlevi?

Em dezembro, as filhas de Paulo oferecem-lhe a reedição de luxo de *Cosmos* em português. Imediatamente ele lê-lhes dois parágrafos do prefácio de Ann Druyan:

> *'Carl Sagan sonhou uma civilização planetária verdadeiramente democrática, onde as revelações da revolução científica moderna constituiriam um direito natural de toda a gente.*
> *Este livro foi escrito numa época em que o nosso planeta estava infestado por 60.000 armas nucleares. Carl Sagan utilizou a sua*

sabedoria e versáteis talentos para tentar chamar-nos à razão. Na sua opinião, se conseguíssemos desenvolver uma perspectiva baseada na nossa verdadeira posição no universo, tornar-nos-íamos mais humildes, mais sábios e previdentes, menos gananciosos e violentos. Uma vez libertos das ilusões de centralidade na vastidão do universo da tolice de nos imaginarmos a glória da criação, poderíamos começar a tratar com mais cuidado o nosso minúsculo planeta e a vida que sustenta.'

Enquanto lê estes dois trechos para as filhas, Paulo pergunta-se se a mediocridade na qual a escola parece mergulhar a massa torna o sonho de Carl Sagan impossível. Ou surgiria uma Era de Aprendentes, graças à tenacidade daqueles vivendo e agindo na margem da corrente?

Fim do livro 08

Anexo - Ignarómetro de Paulo Demeester

ignorância arrogância		Menos	Ignorante				neutro				Mais	ignorante
		I -5	I -4	I -3	I -2	I -1	I 0	I 1	I 2	I 3	I 4	I 5
M	A5	Líder fascista				Líder presunçoso	líder populista				Braço direito líder populista	Anarco bombista alfa
	A4	Líder de seita	Beligerante estratégico							Seguidor líder populista	Beligerante dogmático	
	A3	Líder em partidocracia	Criador modas consumistes							Nacionalista xenófobo	Vendedor oportunista	
	A2								nacionalista			
	A1		Ambientalista tolerante					intolerante à integração			Ambientalista fundamen-talista	
n	A 0	Líder democrata					Pão sem sal					Anarco inofensivo
	A-1		Ambientalista compreensiv o			tolerante à integração					Ambientalista intolerante	
	A-2											
	A-3		Consumidor consciente	pluralista paternalista								
	A-4	Investigador ético	Pluralista consensual								Consumidor compulsivo	
eu	A -5	Pluralista com ética cosmopolita					Diplomata consensual					Anarco omega

uma carta estranha

Caro Pascal

Aproveitámos uma pequena falha no continuum do espaço tempo para te fazer chegar uma saga dinástica de educadores, pedagogos e antropogogos que foi publicado pela primeira vez em 122.15 (calendário holoceno), o que corresponde ao ano 2215 segundo a contagem do calendário que vocês usem no vosso século XXI.

A dinastia percorre 20 gerações, desde 1630 até 2222. Quando pesquisámos o teu século encontrámos o teu nome e sabemos do teu interesse pela aprendizagem dialogada, razão pela qual te solicitamos a disponibilização dos documentos à medida que te os conseguimos fazer chegar.

Fica descansado. A falha no continuum não irá provocar nenhuma alteração ao passado e ao futuro das pessoas. Só permite o envio de documentos.
Em nome da equipa de co-autores,

Maria Liber

Moana Southpath interessa-se para todos os fenómenos pré-Refundição que resultam da relação entre conhecimento e poder. Na Biblioteca Central de Bibliopolis, ela organiza os arquivos de movimentos de liberdade e pensadores que analisaram o perigo do modelo social insustentável conhecido como capitalismo ocidental.
Moana segue uma linha de pensamento própria, que se resume ao facto de que o desenvolvimento baseado no conhecimento e na livre iniciativa se torne sustentável assim que o dinheiro e a sua influência negativa sobre uma categoria específica de pessoas sedentas de poder são retirados.

O século XX da era cristã iniciou a sua segunda metade. Os membros das famílias Demeester analisam o desenvolvimento de blocos de poder no mundo e a crescente ascensão de um modelo capitalista baseado no individualismo. Perguntam-se qual é o papel desempenhado pelos os sistemas escolares na promoção de uma espécie de mediocridade em massa.
No final desta parte da saga, Moana lembra alguns episódios da infância de Catherine e Joana Demeester recorrendo às escassas informações preservadas na Bibliopolis.